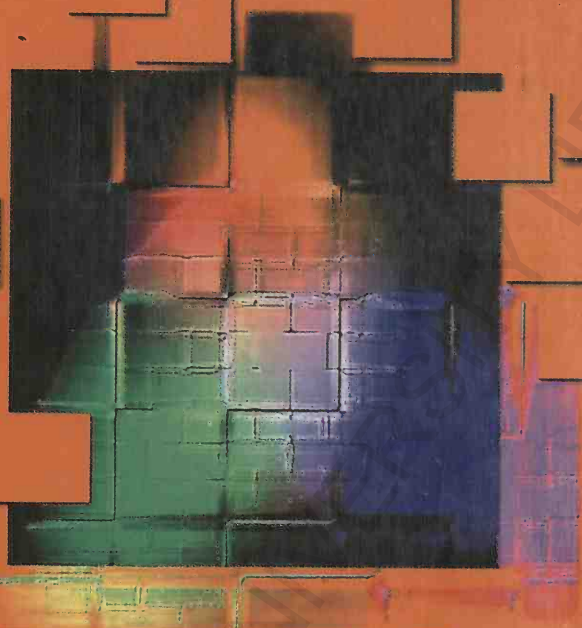
ALINA PAMFIL



LIMBA şi LITERATURA ROMÂNĂ în gimnaziu

STRUCTURI DIDACTICE DESCHISE

III 278. 978

PARALELA 45 EDITURA

preuniversitaria

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAŞI
III 278.978

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Colecția PREUNIVERSITARIA Seria ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Editura Paralela 45

Director general: Călin Vlasie
Lector: Irina Petraş
Culegere computerizată: Alina Pamfil
Tehnoredactare computerizată: Cristina Mihart
Coperta: Carmen Lucaci
Prepress: Viorel Mihart

© Copyright Editura Paralela 45, 2004

ISBN 973-697-039-6

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

72

ALINA PAMFIL

374.780

Limba şi literatura română în gimnaziu

Structuri didactice deschise

ediţia a II-a

372098
B.C.U. IASI

ALE
PARALELA 45
EDITURA

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

29.OCT. 2004

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

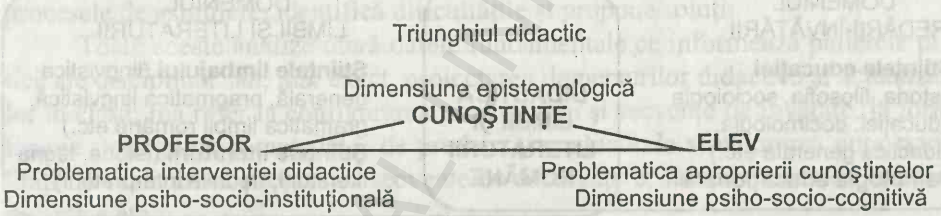
INTRODUCERE

DIDACTICA LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE: statut şi coordonate

1. Consideraţii preliminare

Didactica limbii şi literaturii române[1] este o disciplină înscrisă în sfera didacticilor specifice, domenii dinamice, orientate deopotrivă teoretic şi practic.

Conturul didacticilor specifice (denumite şi metodici, didactici ale disciplinelor sau specialităţii) poate fi trasat din două unghiuri diferite. Zona de convergenţă o constituie aşezarea, în centrul acestor discipline, a trei elemente de bază, ce pot fi reprezentate sub forma triunghiului structurat de J.-F. Halté.[2]



Divergenţele în abordare rezultă din accentuarea diferită a celor trei componente. O primă perspectivă este centrată asupra raportului profesor-elev şi, deci, asupra procesului de predare-învăţare. Viziunea diminuează rolul jucat de cunoştinţe în configurarea parcursului pedagogic şi consideră didacticile speciale drept aplicaţii, la nivelul materiilor de studiu, ale didacticii generale.[3] Cea de-a doua

[1] Am optat pentru termenul de didactică din dorinţa de a marca deschiderea ariei metodicii (disciplină centrată, cu precădere, asupra metodelor, „căilor" de predare-învăţare – gr. *methodos* – „urmarea unei căi", realizarea unui drum pentru a atinge un scop), înspre aria mai largă a didacticii (disciplină ce abordează, alături de metodologia transmiterii şi asimilării de cunoştinţe şi problematica finalităţilor învăţării, modalităţile de selectare, structurare şi evaluare a conţinuturilor, precum şi raportul dintre profesor şi elevi - gr. *didaskein* – a învăţa). Vezi în acest sens şi distincţia metodică *vs.* didactica limbii române, formulată de V. Goia în *Didactica limbii şi literaturii române*, Cluj, Ed. Dacia, 2001, pp. 11-12. Reţin această distincţie cu intenţia de a marca noua topografie a disciplinei, chiar dacă termenii sunt adeseori consideraţi sinonimi sau sunt separaţi prin sintagmele „didactică generală" *vs.* „metodica specialităţii" (vezi C. Parfene, *Metodica limbii şi literaturii române în şcoală, Ghid teoretico-aplicativ*, Iaşi, Ed. Polirom, pp. 11-12, şi N. Eftimie, *Metodica studierii limbii şi literaturii române*, Piteşti, Ed. Paralela 45, 2000, p. 11.).

[2] J.-F. Halté, *La didactique du français*, ediţia a II-a, Paris, Presses Universitaires de France, 1993, p. 127.

[3] Punctul acesta de vedere este susţinut, în primul rând, de autorii de didactici generale, ce consideră didacticile speciale „subramuri ale didacticii generale:" M. Ionescu, *De la teoria comeniană la didactica modernă*, în Ionescu M., Radu, I., *Didactica modernă*, Ediţia a II-a, revizuită, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, p. 24.

perspectivă accentuează rolul cunoştinţelor în proiectarea şi desfăşurarea acţiunii educative şi scoate didactica specialităţii de sub incidenţa didacticii generale.[4] Conform acestei viziuni, învăţarea unei discipline este dictată prioritar de logica ei internă, de textura ei conceptuală şi de procesele cognitive care au întemeiat-o ca ştiinţă şi în funcţie de care continuă să se dezvolte.

Diferenţele de viziune pot fi reduse prin instituirea unei perspective ce urmăreşte constant deschiderea şi nuanţarea ariei conceptuale a didacticilor specifice: o perspectivă orientată spre toate componentele triunghiului didactic şi, în consecinţă, spre toate disciplinele de referinţă. În cazul care ne interesează – didactica limbii şi literaturii române –, disciplinele de referinţă pot fi grupate în două domenii distincte, şi anume: 1. domeniul reprezentat de ştiinţele limbii şi literaturii şi 2. domeniul reprezentat de ştiinţele educaţiei şi psihologia educaţională. La rândul său, primul domeniu cuprinde discipline precum lingvistica generală, gramatica limbii române, pragmatica lingvistică etc., pe de o parte, şi istoria literaturii, teoria literaturii şi teoriile interpretării, pe de altă parte. Cel de-al doilea domeniu include, în zona ştiinţelor educaţiei, filosofia educaţiei, sociologia educaţiei şi didactica generală, iar în cea a psihologiei, diferenţiază arii focalizate asupra dezvoltării cogniţiei şi limbajului, asupra învăţării, motivaţiei etc.

DOMENIUL PREDĂRII-ÎNVĂŢĂRII		DOMENIUL LIMBII ŞI LITERATURII
Ştiinţele educaţiei (istoria, filosofia, sociologia educaţiei, docimologia, didactica generală etc.) **Psihologia educaţională**	**DIDACTICA LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE**	**Ştiinţele limbajului** (lingvistica generală, pragmatica lingvistică, gramatica limbii române etc.) **Ştiinţele literaturii** (istoria, teoria literaturii, teoriile interpretării)

Înainte de a contura o posibilă definiţie a disciplinei, consider necesare câteva precizări legate de influenţa exercitată de disciplinele de referinţă. Subliniez, în primul rând, faptul că, în didactica limbii române, reflecţia a fost şi este determinată prioritar de natura fenomenelor propuse spre studiu: fenomenul lingvistic şi cel literar. Specificul lor a impus nu numai selectarea şi adaptarea algoritmilor propuşi de pedagogie, ci şi conturarea unor parcursuri şi metode specifice; mă refer la analiza de text şi la modelele ei variate, la analiza lingvistică sau la o serie de tehnici specifice comprehensiunii sau comunicării (ex.: lectura prospectivă, tipuri diverse de exerciţii gramaticale, de joc de rol, strategii de producere de text scris sau oral etc.). Subliniez, în al doilea rând, faptul că schimbările survenite în cadrul disciplinei au fost şi sunt provocate, în mod semnificativ, de modificările de para-

[4] Perspectiva aparţine autorilor de didactici speciale. În domeniul studiului maternei, C. Simard formulează un astfel de punct de vedere: „Denumirea de didactică generală sugerează faptul că disciplina vizează marile principii ale învăţământului şi diversele modalităţi de predare, independent de cunoştinţele (*savoirs*) disciplinare. Chiar dacă didactica generală a produs multe publicaţii şi se predă într-un număr mare de universităţi, nu-i preluăm aici finalitatea globalizantă, întrucât omite aspecte definitorii ale reflecţiei didactice: importanţa centrală a cunoştinţelor". (C. Simard, *Eléments de didactique du français langue première*, Montréal, Ed. De Boeck. 1997, p. 2).

digmă din ştiinţele literaturii (ex.: structuralism şi, mai recent, perspectivele poststructuraliste) şi din lingvistică (ex.: lingvistica structurală şi, mai recent, psiho-, sociolingvistica şi lingvistica textuală).

Afirmaţiile de mai sus nu urmăresc să pună în umbră aportul psihologiei şi al ştiinţelor educaţiei, arii disciplinare ce informează şi articulează viziunea asupra procesului de predare-învăţare; şi asta cu atât mai mult cu cât, la ora actuală, redimensionarea didacticii maternei nu se poate petrece fără preluarea tezelor pedagogiei constructiviste şi ale teoriilor cognitive. Sublinierile mele au însă rostul de a evidenţia rolul prioritar al conţinuturilor în abordarea proceselor predării-învăţării şi de a infirma opinia conform căreia didactica maternei nu este decât o didactică generală aplicată.

Pornind de la aceste precizări, conturez statutul disciplinei ca *disciplină de frontieră* (aşezată în zona de intersecţie a ştiinţelor limbii şi literaturii cu ştiinţele educaţiei şi psihologia educaţională), *disciplină orientată deopotrivă teoretic şi practic*.

În plan teoretic, didactica limbii şi literaturii române analizează finalităţile materiei de studiu şi realizarea lor în cadrul procesului educativ; identifică principalele concepte şi demersuri ale disciplinelor de referinţă şi examinează introducerea lor în programe, manuale şi în activităţile de învăţare; cercetează condiţiile şi procesele de asimilare, identifică dificultăţile şi propune soluţii.

Toate aceste analize oferă datele fundamentale ce informează palierele practice ale disciplinei sau, mai exact, proiectarea demersurilor didactice şi actualizarea lor în clasă; mă refer la configurarea unor situaţii şi secvenţe de învăţare, la formalizarea strategiilor şi metodelor de predare şi evaluare, la structurarea unor posibilităţi de realizare a progresiei secvenţelor de învăţare, la elaborarea de materiale didactice etc.

Statutul de disciplină de graniţă şi prezenţa celor două paliere – teoretic şi practic – impun exigenţele dinamismului şi plasticităţii. Orientată astfel, disciplina are capacitatea de a configura reţele conceptuale suple şi demersuri adecvate contextelor de învăţare şi nivelului de dezvoltare al elevilor.

Problematica didacticii limbii şi literaturii poate fi circumscrisă prin următoarele întrebări. Prima întrebare – *de ce se predă disciplina* (care sunt scopurile studiului, ce obiective sunt vizate)? – este cardinală; ea subîntinde fundamentele şi finalităţile întregului proces de predare-învăţare, iar modul în care este rezolvată influenţează răspunsul la majoritatea celorlalte întrebări. Acestea sunt: *ce se predă* (ce conţinuturi sunt selectate)? şi *cum se predă* (ce soluţii de structurare a conţinuturilor şi ce strategii didactice sunt elaborate)? *cui se predă* (care sunt caracteristicile publicului ţintă)?, *unde şi când* (în ce circumstanţe fizice, istorice, socioculturale sau instituţionale)?

2. Specificul disciplinei

Majoritatea trăsăturilor enumerate mai sus pot fi extinse şi asupra altor didactici speciale; mă refer la statutul de disciplină de graniţă, la coexistenţa direcţiilor teoretice şi practice sau la imperativele plasticităţii şi dinamismului. Există însă şi atribute ce conferă specificitate studiului limbii şi literaturii române şi asupra lor voi stărui în continuare.

2.1. Domenii de referinţă şi perspective integratoare

O primă caracteristică o constituie diversitatea domeniilor ce informează disciplina. Spre deosebire de alte materii de studiu, focalizate asupra unor zone de cunoaştere bine conturate şi omogene (ex.: geografia, biologia, matematica etc.), „limba şi literatura română" se defineşte printr-un corp de cunoştinţe compozit, cu referenţi teoretici atât în studiile de limbă, cât şi în cele de literatură. În plus, în ultimul deceniu, disciplina şi-a lărgit câmpul dincolo de ariile cunoştinţelor produse în mediul ştiinţific; astfel, programele actuale – structurate după modelul comunicativ – fixează, printre obiectivele prioritare, iniţierea elevilor într-o serie de practici lingvistice specifice societăţii actuale.

Ancorarea diferită a conţinuturilor şi capacităţilor conferă acestei materii şcolare un caracter heterogen, vizibil în multitudinea reţelelor conceptuale şi în diversitatea activităţilor de învăţare. Proveniența diversă a cunoştinţelor (limbă şi literatură) şi orientarea diferită a abilităţilor (comprehensiune şi producere de text scris şi oral) impun conturarea unor subdomenii ale didacticii şi proiectarea unor tipuri distincte de activităţi. Dar asupra acestor aspecte voi reveni. Ceea ce doresc să subliniez acum este faptul că rolul didacticii nu se restrânge numai la crearea unor strategii adecvate categoriilor de cunoştinţe ce compun disciplina. Rolul ei este şi acela de a contura perspective supraordonate, menite să orchestreze ariile cunoaşterii şi procesele educative, să reducă din divergenţele şi tensiunile inerente acestui domeniu complex şi heterogen.

Instituirea unei viziuni integratoare presupune: a) analiza finalităţilor studiului disciplinei din perspectiva imperativelor epocii, b) selectarea, din domeniile de referinţă, a unor orientări compatibile şi inovatoare, c) compunerea unor strategii de învăţare în acord cu exigenţele şcolii şi, mai mult, în acord cu „spiritul timpului". Iată două exemple: primul se referă la textura disciplinei în deceniile premergătoare reformei, cel de-al doilea, la orientarea actuală. Imaginile pe care le conturez aici sunt reductive; îmi asum, însă, riscul simplificării din dorinţa de a evidenţia prezenţa modelelor de coerenţă în structurarea parcursului didactic.

În linii mari, în etapa anterioară, studiul disciplinei a urmărit să formeze un orizont cultural compus din cât mai multe cunoştinţe. Domeniile vizate erau limba standard, văzută ca set de reguli coercitive, şi literatura naţională, înţeleasă ca şir al creaţiilor legitimate estetic şi / sau ideologic. Ideea de regulă, de canon, de reprezentativ era deci înscrisă în tiparul configurativ al disciplinei. Prezenţa acestei viziuni supraordonate a condus, în domeniul studiului literaturii, la impunerea perspec-

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

tivei istorice şi a modelelor de analiză tematică şi structurală, iar în domeniul studiului limbii, la o abordare de tip structural, ce viza cunoaşterea teoretică a sistemului limbii. Pornind de la aceste date, s-a conturat un demers didactic transmisiv, în care rolul predominant era al profesorului, iar accentul cădea pe materia de studiu. Modelate în acest cadru, strategiile de predare-învăţare s-au definit printr-un caracter preponderent directiv şi analitic. Reţin, în acest sens, algoritmii analizei gramaticale şi tiparul rigid al analizei de text sau al compunerii „libere" cu plan prestabilit.

Spre deosebire de etapa precedentă, reforma actuală mută accentul de pe asimilarea de cunoştinţe (de limbă şi literatură), pe formarea de competenţe (competenţa de comunicare şi competenţa culturală). Domeniile vizate sunt limba, înţeleasă ca instrument de comunicare, şi literatura, situată de noile programe sub semnul unei viziuni extensive. Trăsăturile distinctive ale disciplinei sunt acum deschiderea, extinderea, de-canonizarea, „de-şcolarizarea". Mă refer la extinderea noţiunii de „cunoştinţe" spre cea de „competenţă", la deschiderea problematicii limbii spre studiul limbii „în funcţiune" şi la extinderea câmpului literaturii înspre frontiere şi contemporaneitate.

Formarea de competenţe presupune aşezarea elevului în centrul activităţii didactice şi ancorarea procesului de predare-învăţare în domenii de referinţă noi. Mă gândesc, în primul rând, la pragmatica lingvistică (disciplină ce studiază utilizarea limbajului şi nu a sistemului lingvistic în sine), la teoriile receptării (orientare ce conturează procesele de constituire a sensului în actul lecturii şi interpretării) şi la cognitivism (direcţie a psihologiei centrată asupra proceselor mentale implicate în tratarea discursului). Termenii-cheie ai acestor orientări sunt „utilizarea", „practicarea" (utilizarea limbajului, practica funcţională), „actul" (actele de limbaj, actul lecturii, actul interpretării), „procesul" (procesele de comprehensiune şi de producere de text); aceşti termeni subliniază prezenţa subiectului implicat în comunicare, lectură sau interpretare şi permit conturarea unor noi tipuri de abordare didactică. Dintre cele deja formulate, menţionez: strategiile învăţării explicite şi categoria activităţilor globale de comunicare (ex.: atelierul de scriere şi lectură, dezbaterea, interviul, expunerea orală etc.) precum şi prezenţa unor metode de evaluare centrate deopotrivă asupra rezultatelor şi procesului învăţării: ex.: portofoliul, proiectul (pentru o perspectivă mai detaliată, vezi anexa nr. 1).

2.2. Învăţare analitică şi sintetică

O altă trăsătură distinctivă a studiului disciplinei o constituie modalitatea predominantă de învăţare, şi anume învăţarea sintetică. Această afirmaţie are în vedere două aspecte. Primul se referă la contextele diferite în care are loc învăţarea: mediul şcolar şi mediul extraşcolar; cel de-al doilea vizează modul în care se cizelează competenţele lingvistice în mediul şcolar.

Spre deosebire de alte discipline, studiate aproape exclusiv în şcoală (ex.: istoria sau ştiinţele exacte), limba maternă (prima limbă, cum este numită adeseori) se învaţă mai întâi în mediul familial / natural; aici învăţarea se petrece în afara oricăror intervenţii sistematice, urmând un proces lent, de impregnare şi construcţie,

proces actualizat şi rafinat continuu prin „baia de limbă". La intrarea în şcoală, elevul are o competenţă lingvistică iniţială, ce urmează a fi dezvoltată prin orele de limbă română, competenţă pusă în act atât la celelalte materii de studiu, cât şi în mediul extraşcolar.

Dezvoltarea acestei competenţe poate fi realizată prin scenarii didactice distincte, structurate în funcţie de orientarea programelor: ele pot viza abordarea limbii ca obiect de studiu în sine şi/sau abordarea limbii ca instrument de comunicare. Dar, indiferent de viziunea asupra limbii, caracterul sintetic rămâne o constantă a învăţării maternei, prezentă, însă, în economia disciplinei, în proporţii diferite.

Un prim tip de scenariu didactic vizează limba ca obiect de studiu în sine. El urmăreşte dezvoltarea competenţei de comunicare indirect, prin construcţia unui eşafodaj de cunoştinţe metalingvistice, considerat condiţie *sine qua non* a unei exprimări corecte, clare şi nuanţate. Acest model a dominat învăţământul românesc până la reforma actuală. Specificul său consta în: a) prezenţa unor secvenţe analitice ample, ce abordau succesiv problematica lexicului, morfologiei şi sintaxei şi b) reluarea parcursurilor în clase diferite, conform modelului concentric. Dar traseele analitice şi cumulative nu constituiau singurul palier al învăţării limbii. Ele erau alternate cu activităţi de „compunere" şi „dezvoltare a vorbirii", momente de învăţare sintetică, ce presupuneau actualizarea tuturor cunoştinţelor de limbă şi funcţionarea limbajului ca întreg. Un parcurs asemănător putea fi observat şi în cazul literaturii, gândită, de aceleaşi programe, ca obiect de studiu în sine. Şi aici, însă, strategiile preponderent descriptive şi analitice nu excludeau operaţiile lingvistice complexe, prezente în actul lecturii / interpretării şi redactării.

Un al doilea tip de scenariu se conturează prin intermediul programelor actuale; ele propun, ca prioritate, abordarea limbii ca instrument de comunicare şi impun exigenţele „modelului comunicativ-funcţional". Noua abordare integrează nu numai studiul limbii, ci şi studiul literaturii şi este informată de „pedagogia comunicării" (denumită şi „pedagogie funcţională"), orientare conturată în ţările vest-europene în jurul anilor '80. Conform documentelor şcolare în vigoare, punctul de fugă al învăţării maternei îl constituie „dezvoltarea integrată a capacităţilor de receptare şi de exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris şi de exprimare scrisă". Centrate evident pe dezvoltarea competenţei de comunicare, programele nu exclud formarea de cunoştinţe metalingvistice. Motivaţia asimilării lor este însă reformulată: cunoştinţele de lexic, fonetică, morfologie şi sintaxă ţintesc explicit cizelarea capacităţilor de exprimare. Titulatura sub care sunt reunite aceste cunoştinţe – „elemente de construcţia comunicării" – numeşte, de altfel, cu claritate, schimbarea de perspectivă. Influenţele asupra scenariului didactic sunt semnificative şi ele vizează integrarea momentelor de învăţare analitică în secvenţe sintetice ample. În termeni de metodă, noul scenariu se defineşte prin modificarea raportului dintre activităţile de asimilare de cunoştinţe şi cele de comunicare, ultimul tip fiind aşezat acum în prim-planul procesului educativ. Aspectele urmărite prioritar sunt corelarea cunoştinţelor despre limbă cu activităţile de comunicare globală şi realizarea progresiei la nivelul celor două niveluri ale învăţării. Dacă la nivelul asimilării de cunoştinţe se perpetuează tiparul tradiţional al organizării

concentrice, la nivelul practicării limbii, pedagogia funcțională propune un model în spirală; el constă în reinvestirea cunoștințelor de limbă și a experiențelor lingvistice anterioare în experiențe noi și, în consecință, în dezvoltarea și cizelarea continuă a capacităților de comunicare.[5] Dincolo de diferența dintre cele două modele de realizare a progresiei (concentric și spiralat), diferență puțin semnificativă în opinia mea, se întrevede prezența unui proces de învățare nelinear, desfășurat simultan pe două paliere interdependente. E vorba de asimilarea de cunoștințe și de punerea lor în practică prin activități globale de comunicare. Acest tip de proces definește nu numai lecțiile de limbă, ci și cele de literatură; în cadrul lor, asimilarea noțiunilor de teorie literară slujește formarea și cizelarea strategiilor de lectură și interpretare, noțiuni și strategii exersate continuu pe texte diferite.

3. Subdomeniile disciplinei

Limba și literatura română este o disciplină școlară complexă și dinamică, trăsături generate de multitudinea domeniilor de referință și de modificările de paradigmă impuse de instituția școlară. Complexitatea și dinamismul acestei materii se reflectă în modalitățile diferite de organizare a conținuturilor, structuri ce pot influența, la rândul lor, desenul subdomeniilor didacticii.

3.1. Perechea limbă - literatură

O primă variantă de structurare a conținuturilor programei[6] este cea care preia conturul domeniilor de referință, exprimate, de altfel, în denumirea disciplinei: limba și literatura / științele limbii și ale literaturii. Iată tabloul complet al posibilităților de structurare a conținuturilor pe cele două paliere:

CUNOȘTINȚE DESPRE LIMBĂ						PRACTICI LINGVISTICE
Nivelul fonic (fonemele)	**Nivelul ortografic** (grafemele)	**Nivelul lexical** (cuvintele)	**Nivelul gramatical** (propozițiile și frazele)	**Nivelul textual** (structura textelor)	**Nivelul discursiv** (aspectele situației de comunicare)	Producere de mesaje scrise și orale în funcție de situații de comunicare specifice

CUNOȘTINȚE DESPRE LITERATURĂ			PRACTICI LITERARE	
de ordin analitic (noțiuni de teorie literară; modele de interpretare)	**de ordin istoric** (autori, curente, evoluția genurilor, raportul literatură – istoria ideilor)	**de ordin sociologic** (sistemul de producere a cărții, agenții lumii literare; aparatul de acreditare a operei literare)	Lectură și interpretare de text literar; vizionare și interpretare de spectacol	Producere de text critic și de text literar

Modelul are o tradiție îndelungată și își păstrează actualitatea datorită naturii distincte a cunoștințelor, fapt ce influențează semnificativ procesele învățării. Acesta

[5] Vezi în acest sens C. Simard, *Eléments de didactique du français langue première*, Montréal, De Boeck și Lancier, 1997, pp. 9 și 45.

[6] Termenul „conținut" este prezent aici în accepțiunea extinsă și acoperă toate elementele componente ale curriculumului, respectiv cunoștințele disciplinare, obiectivele pedagogice și standardele de performanță.

este motivul pentru care didactica şi-a conturat, de-a lungul timpului, două subdomenii: didactica limbii şi didactica literaturii, şi a modelat, în interiorul lor, strategii şi metode proprii fiecărei arii epistemice: strategii de asimilare a structurilor şi mecanismelor limbii (trasee de formare a noţiunilor de limbă şi tehnici de fixare şi aplicare a lor) şi strategii specifice aproprierii fenomenului literar (tehnici de lectură, povestire sau dramatizare, modalităţi de interpretare etc.). Mai mult decât atât, reflecţia didactică a formalizat, în funcţie de finalităţile fiecărui domeniu, modalităţi distincte de structurare a lecţiilor, de realizare a progresiei şi de evaluare.

În pofida restructurărilor radicale ce au marcat studiul maternei în Europa ultimelor trei decenii, restructurări realizate şi în şcoala românească prin reforma anilor '90, cele două domenii continuă să-şi păstreze individualitatea. Mă refer, în primul rând, la o serie de studii recente, româneşti şi străine, centrate asupra celor două domenii. Mă refer, de asemenea, la o serie de cărţi de didactica limbii franceze sau engleze, ce delimitează ariile de interes în interiorul celor două domenii: studiul poeziei sau al prozei, abordarea proceselor de comprehensiune a textului, lectura dialogică, redactarea de text non-literar etc. În toate aceste cazuri, natura cunoştinţelor este cea care impune topografia disciplinei, desen justificat de specificul celor două domenii; desen în absenţa căruia nu poate avea loc nuanţarea discursului didactic.

3.2. Grupul capacităţilor de comunicare

Există însă şi un alt criteriu de structurare a conţinuturilor programelor, şi anume, cel reprezentat de cele patru capacităţi fundamentale, susceptibile de a se manifesta în situaţia de comunicare: capacitatea de producere şi cea de comprehensiune a textului oral şi capacitatea de producere şi cea de comprehensiune a textului scris.

COMPREHENSIUNE DE TEXT		PRODUCERE DE TEXT
ORAL	**a asculta** (rol de auditor)	**a vorbi** (rol de locutor)
SCRIS	**a citi** (rol de lector)	**a scrie** (rol de scriptor)

Acest model defineşte programele actuale, documente ce-şi subliniază, în cheie polemică, intenţia de a depăşi dihotomia limbă-literatură: „În locul compartimentării artificiale a disciplinei în «limbă» şi «literatură», se propune un nou model, cel comunicativ-funcţional, adecvat nu numai specificului acestui obiect de studiu, ci şi modalităţilor propriu-zise de structurare a competenţei de comunicare a elevilor".[7]

Alegerea capacităţilor de comunicare drept criteriu de organizare a conţinuturilor programei are, ca prim efect, compatibilizarea studiului limbii şi literaturii române cu studiul limbilor străine şi aşezarea lor într-un spaţiu comun: aria curri-

[7] M.E.N., Consiliul Naţional pentru Curriculum, *Curriculum Naţional, programe şcolare pentru clasele V-VIII, Aria curriculară Limbă şi comunicare, Limba şi literatura română*, Bucureşti, 1999, p. 9.

cular㠄limbă şi comunicare".[8] Avantajele modelului comunicativ sunt indiscutabile: el permite atât punerea în relaţie a scrisului şi oralului (ex.: argumentaţia scrisă cu cea orală), cât şi stabilirea unor corelaţii între procese diferite (ex.: între lectură şi scriere, între exprimarea orală şi competenţele de redactare etc.). Mai mult, structura reticulară a capacităţilor face posibil şi un alt tip de progresie, desfăşurată acum şi în planul întregurilor (al „practicii" lingvistice şi literare), nu doar în cel al unităţilor (reprezentate de noţiunile fonetică, lexic, morfologie etc. sau de categoriile epicului, liricului şi dramaticului). În felul acesta, parcursul didactic ţinteşte atât soliditatea achiziţiilor, cât şi solidaritatea şi operaţionalitatea lor.

Ca orice tipar ce ambiţionează să structureze teritorii heterogene, modelul comunicativ are însă şi limite. Cea mai evidentă, din punctul meu de vedere, constă în reducerea semnificativă a importanţei studiului textului literar, aşezat alături de textele nonliterare şi prezentat, adeseori, ca suport al formării noţiunilor de teorie literară.

Restructurarea conţinuturilor disciplinei din perspectiva capacităţilor de comunicare a determinat, într-o oarecare măsură, redesenarea subdomeniilor didacticii: se vorbeşte astăzi tot mai mult de o didactică a redactării (focalizată asupra formării competenţelor de producere de text literar şi non-literar) şi de o didactică a oralului (ce vizează comprehensiunea şi producerea de discurs oral). În acelaşi timp, putem vorbi şi de conturarea unei didactici a lecturii, în centrul căreia vedem aşezată problematica textului literar: acesta este tipul de text cu cel mai mare impact formativ, text în care funcţionarea limbajului atinge maximele condensării, complexităţii şi exemplarităţii.

În funcţie de cele trei domenii enunţate mai sus, se vor structura şi capitolele centrale ale acestei cărţi: didactica oralului, didactica redactării şi didactica lecturii. Ele vor fi precedate de secvenţe ce discută finalităţile disciplinei, specificul modelului comunicativ, problematica proiectării strategiilor didactice şi formarea noţiunilor metalingvistice.

Prin modul de structurare a capitolelor şi prin conţinutul lor am dorit să răspund imperativelor programei şi să deschid disciplina înspre orientările actuale ale studiului maternei.

Perspectiva pe care am structurat-o este globală şi urmăreşte să cuprindă problematica predării-învăţării în ansamblul ei. Perspectiva globală este o necesitate a acestui moment de reformă curriculară, focalizarea discursului asupra unor domenii specifice, aprofundarea şi nuanţarea lui fiind de datoria unor abordări ulterioare.

[8] Despre raţiunile şi avantajele acestui grupaj vezi V. A. Păuş, *Dezvoltarea competenţelor de comunicare în Aria curriculară limbă şi comunicare*, „Perspective, Revistă de didactica limbii şi literaturii române", 1/2001, pp. 7-13.

BCU IAŞI - MEDIATECA UNIVERSITARĂ

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA I: Perspective structurante şi repere metodologice

FUNCŢIILE STUDIULUI LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE

„...Principala exigenţă, pe care o cunoaştem cu toţii din experienţa noastră de viaţă, este aceea de a ne simţi ca acasă în torentul impresiilor. Aceasta se întâmplă înainte de toate în învăţarea limbii materne, prin care se construieşte un ansamblu de experienţe tălmăcite lingvistic. Astfel, îndeplinind această primă articulare a lumii, în care continuăm să ne mişcăm fără încetare, limba maternă însăşi câştigă o familiaritate tot mai mare. Oricine ştie ce înseamnă să ai simţul limbii. Ceva sună străin, ceva nu e „corect". Senzaţia aceasta o trăim mereu, de pildă în cazul traducerilor. Ce familiaritate este dezamăgită aici? Ce apropiere este înstrăinată? Asta înseamnă însă: ce familiaritate ne poartă când suntem vorbitori? Ce apropiere ne înconjoară? În mod vădit, nu doar cuvintele şi întorsăturile de fraze specifice limbii noastre ne devin familiare, ci şi ceea ce este spus în cuvinte. În această privinţă creşterea în sânul unei limbi înseamnă întotdeauna că lumea ne este adusă mai aproape şi ajunge să dureze prin sine într-o ordine spirituală."

(Hans Georg Gadamer, *Despre contribuţia poeziei la căutarea adevărului*)

„...Această parte intraductibilă a unei limbi formează adevărata ei zestre de la moşi-strămoşi, pe când partea traductibilă este comoara gândirii omeneşti în genere. Precum într-un sat ne bucurăm toţi de oarecari bunuri, cari sunt ale tuturor şi ale nimănui, uliţi, grădini, pieţe, tot astfel şi în republica limbelor sunt drumuri bătute cari sunt a tuturor – adevărata avere proprie o are însă cineva acasă la sine."

(Mihai Eminescu, *mss.* 2257, fila 242)

1. Finalitatea esenţială: „articularea" semnificantă a lumii

Finalităţile studiului maternei poartă amprenta epocii în care au fost formulate. Există însă şi rosturi acronice ale studiului maternei şi despre ele voi vorbi mai întâi.

Reţin, pentru început, două perspective ce îşi răspund şi se completează dincolo de timp şi de frontiere culturale. Ele sunt semnate de H. G. Gadamer şi M. Eminescu şi modulează diferit ideea unui „acasă" spiritual, reprezentat de lumea „tălmăcită" în cuvinte, dar şi de tălmăcirea, de spunerea însăşi.

În *Actualitatea frumosului*, gânditorul german echivalează învăţarea maternei cu o primă şi fundamentală articulare a lumii; prin intermediul acestei structurări, imprevizibilul şi necunoscutul ne pot veni mai aproape, pot deveni familiare, pot fi un „acasă", pot dura într-o ordine spirituală.

Dar familiarizarea nu vizează doar lumea care ne înconjoară, spune Gadamer, ci şi limba prin care o rostim, o rostuim: „...îndeplinind această primă articulare a lumii, în care continuăm să ne mişcăm fără încetare, limba maternă însăşi câştigă o familiaritate tot mai mare". Şi familiaritatea înseamnă aici apropierea de şi cunoaşterea tuturor zonelor limbii: a zonelor ei traductibile şi a celor intraductibile. În acestea din urmă vede Eminescu un „acasă" al limbii înseşi, şi la ele se referă Gadamer atunci când vorbeşte despre familiaritatea „dezamăgită" de traducerile imperfecte.

Dar gândul lui Eminescu este important nu numai pentru că luminează miezul de intimitate şi unicitate al limbii; el este important pentru distincţia dintre registrele în care materna spune lumea: un registru universal, pe care îl împarte cu celelalte limbi, şi unul propriu, la care acced doar vorbitorii nativi.

Frumoasa şi anacronica metaforă a limbii – sat, cu ulişe şi casă – conţine explicaţia completă a modului în care are loc, prin maternă, articularea primă şi esenţială a lumii. Metafora eminesciană anticipează, *avant la lettre*, concluziile secolului XX referitoare la teoriile despre raportul limbă maternă – gândire – cultură.

Citite prin metafora lui Eminescu, teoriile au extrapolat fie casa, fie ulişele; fie unicul, fie universalul. La început a dominat ipoteza lui E. Sapir şi B. Whorf, ce considera materna purtătoare integrală a unui *Weltanschauung*, forţă modelatoare a ideii, program şi ghid al activităţii mentale a individului.[9] Apoi s-a conturat ipoteza antinomică a lui R. Wardhaugh, conform căreia orice limbă naturală oferă vorbitorilor săi un limbaj capabil să descrie orice observaţie asupra lumii, precum şi un metalimbaj menit să permită reflecţia asupra celorlalte limbi.[10] Teoriile actuale rescriu, într-o variantă moderată, tezele determinismului lingvistic sintetizate de Whorf şi certifică intuiţia eminesciană. Viziunea aceasta recunoaşte, pe de o parte, interacţiunea limbă-cultură şi subliniază prezenţa unor aspecte lingvistice care ne „înzestrează" cu seturi cognitive specifice; pe de altă parte, ea afirmă prezenţa, în limbaj şi în cultură, a unor trăsături universale, care ne reunesc pe toţi în aceeaşi

[9] „Sistemul lingvistic de bază (cu alte cuvinte gramatica fiecărei limbi) nu este un simplu instrument de verbalizare a ideilor, ci mai degrabă este el însuşi modelatorul ideilor, programul şi ghidul pentru activitatea mentală a individului, pentru analiza impresiilor sale, pentru sinteza stocului său mental în act. Noi disecăm natura după liniile desenate de limba noastră maternă. Categoriile şi tipurile pe care le izolăm din lumea fenomenală nu le găsim acolo pentru că sar în ochi fiecărui observator; din contră, lumea este prezentă într-un flux caleidoscopic de impresii care trebuie organizat în minţile noastre şi asta înseamnă, în sens larg, organizat de sistemul lingvistic din minţile noastre" (*t.n.*) - B.Whorf, , *Science and linguistics.*, în J.B. Carroll, *Language, Thought and Reality*, Cambridge, MA: M.I.T.Press, 1956, pp. 212-214.

[10] „Fiecare limbă naturală asigură deopotrivă atât un limbaj pentru a vorbi despre orice altă limbă, adică un metalimbaj, cât şi un întreg aparat pentru a face orice fel de observaţii ce trebuie făcute despre lume. Dacă aşa se întâmplă, orice limbă naturală este un sistem extrem de bogat ce permite vorbitorilor săi să învingă orice predispoziţie existentă" (*t.n.*) - R. Wardhaugh, *The Context of Language*, Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1976, p. 74.

lume.[11] Şi este suficient să ne gândim la timpul viitor, structură verbală pe care limbile europene o au împreună, dar pentru care fiecare a ales, „acasă", un auxiliar diferit: în românește verbul „a voi", în nemțește „werden", în franțuzește, „aller", în englezește „shall"...[12] Din punctul de vedere al discuției noastre – finalitatea studiului limbii şi literaturii române –, semnificația fragmentelor din Gadamer şi Eminescu poate fi sintetizată astfel: materna este calea prin care articulăm în mod esențial lumea, iar această articulare se petrece atât în registrul unicului, cât şi în cel al universalului. O singură precizare se mai impune înainte de a dezvolta, din perspectivă didactică, cele două teze; e vorba de semnificația verbului a „articula", din expresia „a articula lumea". Cuvântul înseamnă aici „a gândi, a înțelege după model hermeneutic" sau, mai precis, a configura sens: proces subiectiv ce presupune corelare de elemente şi proiectare de sens; proces dialogic ce pune în relație privitorul şi lumea privită şi permite deplasarea continuă a frontierelor dintre ceea ce este propriu şi ceea ce este străin; proces autoreflexiv, ce permite subiectului cunoscător să se cunoască pe sine prin chiar actul de cunoaştere a orizontului străin.

Materna apare astfel drept modalitate fundamentală de înțelegere a lumii; şi această înțelegere poate viza: a) lumea în realitatea ei imediată, b) discursurile care o explică, dar şi c) instanțele care au produs aceste discursuri şi modul în care au fost produse. De aici şi importanța aprofundării şi cizelării cunoştințelor de limbă; ele determină, în mod direct, acuratețea şi complexitatea înțelegerii. Şi tot de aici, necesitatea exersării, rafinării şi diversificării proceselor de înțelegere; ele determină nu numai performanța elevilor în toate ariile unde limba este mijloc şi mediu al învățării; ele permit şi structurarea atitudinilor şi valorilor.

O asemenea abordare a disciplinei presupune formularea a trei categorii distincte de obiective, subsumate lui „a şti", „a şti-să-faci" şi „a înțelege"; mai mult, această perspectivă impune aşezarea celor trei tipuri de obiective într-o ordine ce plasează înțelegerea pe treapta ierarhică superioară.

Viziunea este nouă şi veche, totodată. Este nouă dacă ne gândim la vehemența cu care o serie de studii recente acuză etapele care au idealizat cunoştințele sau au supralicitat capacitățile. Aceste studii propun centrarea demersului didactic asupra proceselor cognitive superioare, conturează conceptul de „curriculum al proceselor" (*process curriculum*)[13] şi statuează comunicarea orală, lectura şi redactarea drept modalități de a învăța, de a duce înțelegerea mai departe.[14] Dar viziunea este veche dacă ne uităm, de pildă, la programele de limbă şi literatură română de la începutul secolului. Obiectivele formulate aici urmează fidel cele trei trepte, şi

---

[11] H.D.Bown, *Principles of Language Learning and Teaching*, Ed. a III-a, Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents, NJ, 1994, p. 184.

[12] Observația îi aparține lui Ştefan Augustin Doinaş, *1987, Anul aforistic*, în *Mai-mult-ca-prezentul*, Craiova, Ed. Aius, 1996, p. 120.

[13] P. Vito şi B.Kallik, *Generative Topics for Process Curriculum*, în *Supporting the Spirit of Learning: When Process is Content*, A.L. Costa şi R.M.Leibman, (coord.), Thousands Oaks, CA, Corvin / Sage, 1997.

[14] D. Barnes, *Supporting Exploratory Talk for Learning*, în *Cycles of Meaning: Exploring the Potential of Talk in Learning Communities*, K.M. Pierce şi K.J. Gilles (coord.), Portsmouth, NH. Heinemann, 1993; J. Gage, *Why Write?*, în Covino, W., Joliffe, D., *Rhetoric: Concepts, Definitions, Boundaries*, Boston, Allyn and Bacon, 1995.

anume: asimilarea de cunoştinţe, formarea de capacităţi şi extinderea înţelegerii; cel din urmă – „dezvoltarea judecăţii / cugetării" – deschide explicit spre orizontul valorilor. Iată obiectivele studiului maternei în gimnaziu, aşa cum apar ele în programa din 1907:

„Scopul învăţământului Limbei Române în şcolile secundare, pentru cursul inferior, este: 1. A familiariza pe elevi cu materialul concret al limbii [...]; a îmbogăţi continuu acest material; a-i face să aibă cunoştinţă exactă asupra cuvintelor, preciziunea şi stăpânirea sigură a noţiunilor. 2. A-i face să citească, să vorbească şi să scrie clar, uşor şi corect. 3. A le dezvolta neîntrerupt simţul limbii, atât receptiv (înţelegere adevărată şi pătrundere mai intuitivă a celor citite sau auzite, luare aminte a cuvintelor, expresiunilor şi construcţiilor sintactice particulare limbii româneşti), cât şi productiv (întrebuinţare potrivită şi sigură a vocabularului şi construcţiilor limbii), la exprimarea orală şi mai ales în scris a cugetării şi simţirii lor proprii. 4. A contribui la dezvoltarea judecăţii şi simţirii elevilor şi în genere a tuturor puterilor lor sufleteşti; a-i face să aibă idei clare, ordine, măsură şi chibzuinţă în cugetare şi în vorbă. 5. A-i introduce într-o lume de cugetări distinse, a le dezvolta simţul pentru forma frumoasă în vorbire şi în scris şi a le deştepta pricepere, iubire şi respect pentru cultura şi viaţa naţională a poporului nostru".[15] Fără îndoială, în România începutului de secol procesul înţelegerii nu putea fi „conţinut" al disciplinei; programele îl aşezau, însă, alături de „simţire", în zona „puterilor sufleteşti", îl specificau în termenii judecăţii, ai cugetării măsurate şi chibzuite şi îl proiectau ca punct de fugă al disciplinei.

Dezvoltarea capacităţii de înţelegere şi-a păstrat statutul de obiectiv pe durata întregului secol. Dincolo de imperativele ideologice sau utilitare, programele au abordat-o constant, din două perspective distincte: 1. global, ca înţelegere a problematicii limbii şi literaturii şi a semnificaţiei lor în conturarea identităţii naţionale şi 2. punctual, la nivelul unor deprinderi de muncă intelectuală individuală.

Acesta este şi cazul programei actuale. Ea situează problematica înţelegerii la nivelul fiecăreia dintre coordonatele ce o compun: 1. practica limbii, 2. formarea culturii literare şi a unui univers afectiv şi atitudinal coerent şi 3. formarea şi dezvoltarea unor deprinderi de muncă intelectuală.

Redau în continuare obiectivele generale ale studiului maternei în gimnaziu, cu scopul de a sublinia rolul pe care dezvoltarea înţelegerii îl are în noul curriculum.

Pentru realizarea primei dimensiuni – practica raţională şi funcţională a limbii –, activitatea didactică urmăreşte ca elevul a) să înţeleagă structura şi funcţionarea limbii literare, ca sistem unitar în permanentă devenire şi ca ansamblu al elementelor de construcţie a comunicării; b) să-şi activeze cunoştinţele de limbă pentru a percepe şi a realiza fapte de comunicare orală şi scrisă; să redea într-o formă accesibilă, clară şi armonioasă, propriile idei, judecăţi şi opinii.

[15] Ministerul Instrucţiunii şi al Cultelor, *Programa Analitică a Învăţământului Secundar*, Bucureşti, 1907.

Structurarea celui de-al doilea palier – formarea unei culturi literare şi a unui univers afectiv şi atitudinal coerent – presupune ca elevul: a) să înţeleagă semnificaţia limbii şi literaturii române în conturarea identităţii naţionale şi în integrarea acesteia în contextul culturii universale; b) să interiorizeze valorile culturale, naţionale şi universale, vehiculate prin limbă şi literatură, ca premisă a propriei dezvoltări intelectuale, afective şi morale; c) să-şi structureze un sistem axiologic coerent, fundament al unei personalităţi autonome şi independente, integrate dinamic în societate; d) să-şi dezvolte disponibilităţile de receptare a mesajelor orale şi scrise, sensibilitatea, precum şi interesul pentru lectura textelor literare şi nonliterare; e) să stăpânească modalităţile principale de înţelegere şi interpretare a unor texte literare sau non-literare.

Ultima dimensiune a programei vizează formarea deprinderilor de muncă intelectuală şi urmăreşte ca elevul: a) să-şi însuşească strategii, metode şi tehnici riguroase de studiu şi de activitate independentă; b) să-şi structureze o conduită autonomă în selectarea, organizarea şi utilizarea informaţiei; c) să-şi activeze şi să-şi dezvolte operaţiile gândirii creative.[16]

Citite din perspectiva problematicii înţelegerii, obiectivele generale ale disciplinei sunt generoase şi vizează constituirea unor perspective integratoare, capabile să articuleze domeniile studiate. Mă refer la „înţelegerea structurii şi funcţionării limbii literare" şi la „înţelegerea semnificaţiei limbii şi literaturii în conturarea identităţii naţionale". Mai mult, obiectivele referitoare la interiorizarea valorilor culturale şi la structurarea unui sistem axiologic presupun extinderea înţelegerii dincolo de conţinuturile stricte ale disciplinei (limbă şi literatură), înspre problematica existenţei umane.

Instituită prin obiectivele generale, problematica înţelegerii se destramă aproape complet la nivelul obiectivelor-cadru, al celor de referinţă şi al standardelor de performanţă. Subordonate unei viziuni utilitare hegemonice, ele ţintesc, aproape exclusiv, formarea şi cizelarea celor patru capacităţi de comunicare (capacităţile de receptare a mesajului scris şi oral şi capacităţile de exprimare orală şi scrisă). Există însă şi o frază-cadru, ce sintetizează obiectivele generale şi readuce în prim-plan problematica înţelegerii: „Scopul studierii limbii române în perioada şcolarităţii obligatorii este acela de a forma un tânăr cu o cultură comunicaţională şi literară de bază, capabil să înţeleagă lumea, să comunice şi să interacţioneze cu semenii, să-şi utilizeze în mod eficient şi creativ capacităţile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viaţa cotidiană, să poată continua în orice fază a existenţei sale procesul de învăţare, să fie sensibil la frumosul din natură şi la cel creat de om".[17] De la această frază, de la obiectivele generale şi de la profilul de formare cred că trebuie începută proiectarea demersului didactic. Conţinutul lor permite şi, mai mult, pretinde realizarea unor activităţi ce vizează rezolvarea de probleme şi articularea semnificantă a unor elemente diferite. Asemenea activităţi

[16] M.E.N., Consiliul Naţional pentru Curriculum, *Programe şcolare pentru clasa a VI-a*, Bucureşti, 1998, pp. 11-12.

[17] M.E.N., Consiliul Naţional pentru Curriculum, *Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a*, Bucureşti, 1999.

pot lărgi tiparul strâmt al obiectivelor-cadru, realizând conversia lui „a învăţa despre comunicare" / „a exersa comunicarea" în „a comunica pentru a învăţa / a înţelege". Structurarea unor asemenea activităţi presupune formularea unor teme de investigaţie şi reflecţie ce permit forme mai înalte de zbor decât simpla comprehensiune a textelor sau a fenomenelor de limbă. Iată câteva subiecte generice: problematica forţei limbajului, stereotipurile culturale, miracolul vieţii sau dialogul fiinţei umane cu moartea; problema justiţiei, a libertăţii, raportul dintre trecut şi prezent etc. Suportul acestor discuţii, proiecte sau eseuri îl oferă categoriile lingvistice studiate şi textele selectate de profesor sau de autorii de manuale, dar şi experienţa de viaţă a elevilor. Valoarea acestor activităţi constă în extinderea reflecţiei dincolo de spaţiul materiei de studiu, înspre realitatea pe care limba şi literatura o reprezintă; realitate care, pentru a deveni familiară, pretinde o privire depărtată, interogativă şi mobilă. Cadrul în care o astfel de privire se poate contura şi antrena îl reprezintă secvenţele centrate asupra unor teme menite să provoace şi să extindă înţelegerea. În felul acesta, ora de limbă şi literatură română se poate apropia de funcţia esenţială a învăţării şi aprofundării maternei – aceea de a aduce lumea mai aproape, de a o face să dureze într-o ordine spirituală.

2. Finalităţi subsecvente: formarea competenţei lingvistice şi culturale

Materna este, fără îndoială, instrument şi mediu al dezvoltării capacităţii de înţelegere a lumii, fapt reflectat în programele şcolare în două moduri: direct, prin obiective globale ce vizează dezvoltarea înţelegerii, şi indirect, prin obiective punctuale ce urmăresc formarea competenţei lingvistice şi culturale. Orientarea celor din urmă este determinată, în primul rând, de exigenţele sociale ale vremii şi de caracteristicile psiho-pedagogice ale elevilor. Un rol important în structurarea obiectivelor îl joacă şi instituţiile culturale ale epocii sau, mai exact, viziunea pe care o propun asupra limbii şi literaturii.

În structurarea programelor pentru învăţământul obligatoriu, imperativele sociale sunt prioritare. Ele dictează, în funcţie de profilul de formare al viitorului cetăţean, nivelul şi tipul cunoştinţelor şi abilităţilor lingvistice şi culturale. Aşa se explică majoritatea modificărilor de perspectivă conturate în programele actuale. Structurate în funcţie de exigenţele unei societăţi democratice, aceste documente propun o nouă viziune asupra limbii şi culturii. Accentele cad acum asupra limbii – instrument de comunicare (şi nu ansamblu de reguli coercitive), şi asupra culturii – realitate plurală şi deschisă (şi nu spaţiu muzeal).

Dar reorientarea nu este radicală şi nici nu poate fi în cadrul învăţământului obligatoriu, ce vizează stăpânirea nivelului standard al limbii şi cunoaşterea valorilor literaturii naţionale. Astfel, regulile şi modelele continuă să fie prezente, dar sunt integrate într-un orizont mult mai larg, în care coexistă niveluri diferite ale limbajului şi tipuri diferite de texte.

2.1. Competenţa de comunicare

Coordonatele fundamentale ale viziunii actuale sunt reprezentate de competenţa de comunicare – concept ce integrează şi extinde competenţa lingvistică – şi de competenţa culturală.

Obiectivele axate pe dezvoltarea competenţei de comunicare vizează două aspecte complementare, şi anume: formarea capacităţilor de comunicare (comprehensiunea şi producerea de text scris şi oral) şi asimilarea unor cunoştinţe metalingvistice.

Miza esenţială a studiului limbii în gimnaziu este de ordin instrumental şi urmăreşte să ofere elevului posibilitatea de a se mişca în registre lingvistice diferite şi de a recepta şi construi mesaje adecvate unor contexte de comunicare variate. Accentele cad asupra limbii literare, componentă valorizată social, obligatorie în situaţiile de comunicare oficială şi pretinsă de majoritatea situaţiilor de comunicare scrisă. Mai mult, limba literară este, la vârsta şcolară, calea de acces spre celelalte materii de studiu, iar la vârsta adultă, un atú în reuşita socială.

Aceeaşi viziune utilitară aşază în prim-plan speciile discursului oral şi scris ce definesc situaţiile de comunicare curentă (ex. scrisoarea, cererea, procesul-verbal, dialogul formal şi informal). Un aspect important îl constituie şi învăţarea acelor reguli ce garantează exerciţiul democratic al dialogului, reguli ce pot fi integrate în aria unei etici a comunicării. Mă refer la cunoaşterea condiţiilor necesare pentru realizarea unei convorbiri autentice: posibilitatea ca fiecare participant să-şi dezvolte în mod satisfăcător ideile, desfăşurarea ordonată a luărilor de cuvânt, ascultarea atentă a intervenţiilor celorlalţi etc.

Formarea competenţei de comunicare presupune nu numai învăţarea şi exersarea strategiilor şi formelor interacţiunii sociale, ci şi asimilarea unor cunoştinţe metalingvistice. Integrarea acestei categorii de cunoştinţe în programele şcolare se justifică prin trei argumente distincte. În primul rând, cunoştinţele despre structura şi funcţionarea limbii permit amplificarea şi cizelarea competenţei de comunicare. În al doilea rând, cunoaşterea sistemului lingvistic al maternei oferă suport pentru asimilarea limbilor străine; mă gândesc mai ales la structurile pe care româna le are în comun cu celelalte limbi, la acele „uliţe" ale tuturor, din metafora eminesciană a limbii-sat. În al treilea rând, studiul gramaticii dezvoltă gândirea logică a elevilor şi permite învăţarea şi exersarea strategiilor inductive, deductive şi transductive, esenţiale oricărui demers euristic.

Centrarea demersului didactic asupra competenţei de comunicare răspunde unor imperative sociale majore şi prezintă avantajul integrării cunoştinţelor despre limbă în spaţiul comunicării efective. Dar noua abordare conţine şi riscul unor derive tehniciste; e drept, altele decât cele determinate de perspectiva anterioară, dar nu mai puţin dăunătoare.

Focalizată exclusiv asupra asimilării de cunoştinţe metalingvistice, varianta tradiţională a abordat studiul limbii ca scop în sine; de aici şi mecanica fină a analizei şi a exerciţiului gramatical, desfăşurată în cadrul unor activităţi didactice rupte de „practica" limbii. Perspectiva actuală îşi propune să evite, cel puţin la nivel de intenţie, acest pericol, iar redenumirea capitolului de limbă („elemente de

construcţia comunicării") şi corelarea lui cu „practica raţională şi funcţională a limbii" sunt expresii ale acestei intenţii. Orientarea utilitară a modelului comunicativ ridică însă o altă problemă: e vorba de riscul de a transforma ora de limbă maternă într-un spaţiu al învăţării şi exersării tehnicilor de comunicare. Limbajul nu este însă o formă vidă, iar stăpânirea lui nu se poate restrânge la scrierea corectă de scrisori sau de cereri, şi nici chiar la capacitatea de a rezuma sau argumenta. Comunicarea presupune, înainte de toate, prezenţa unei probleme, a punctelor de vedere şi a intenţiei. De aici şi necesitatea de a integra practica limbii în spaţiul unor teme de reflecţie, teme legate de existenţa cotidiană a elevilor, de dialogul lor cu ceilalţi şi cu ei înşişi, cât şi teme centrate asupra valorilor.

Pregătirea elevilor pentru viaţa democratică pretinde abordarea şi interiorizarea unor valori universale precum libertatea, justiţia şi pacea; mai mult, ea presupune evidenţierea imperativelor toleranţei, solidarităţii, deschiderii spre diferenţă, dimensiuni esenţiale în contextul pluralismului actual. Sursa acestor reflecţii o constituie atât experienţa de viaţă a elevilor, cât şi lectura unor texte non-literare şi literare. Acestea din urmă propun viziuni asupra lumii şi conturează, în consecinţă, arii de dezbatere variate şi productive. E suficient să ne gândim la un roman ca *Baltagul* ce ridică, prin „povestea" spusă de Lipan, problema prejudecăţilor culturale, iar prin articulaţiile complexe ale tramei, problema raportului dintre mamă şi copii, dintre individ şi instituţiile statului sau dintre individ şi tradiţie.

Ancorarea activităţilor de comunicare în lectura unor texte diverse permite nu numai discutarea problematicii lor, ci şi reflecţia asupra discursului însuşi: asupra intenţiei care îl generează şi asupra modului său de funcţionare. Deschiderea acestei perspective face cu putinţă distanţarea faţă de ideile şi opiniile vehiculate prin discurs şi înţelegerea limbajului ca vehicul al puterii şi ideologiei (şi nu doar ca instrument al reflecţiei ştiinţifice şi ca „materie" a creaţiei artistice). O asemenea abordare poate apărea pretenţioasă, dar discernământul în receptare este un aspect la fel de important ca şi capacitatea de a produce mesaje coerente; şi el presupune o înţelegere, chiar şi rudimentară, a modului de funcţionare a limbajului şi a forţei sale. În acest sens, extrem de utile pot fi analiza unor clipuri publicitare, compunerea unor reclame sau strategia „interogării autorului".

Asocierea activităţilor de comunicare cu reflecţia asupra ideilor şi limbajului, demers pentru care am pledat în paragrafele anterioare, răspunde unui imperativ major al didacticii maternei: e vorba de relaţionarea activităţilor centrate asupra formării competenţei de comunicare, cu cele ce vizează formarea competenţei culturale.[18] În linii mari, raportul dintre cele două tipuri de competenţe poate fi descris astfel: competenţa culturală este grefată pe competenţa de comunicare, ce presupune, ea însăşi, o cunoaştere culturală tacită a modului de viaţă, a schemelor, valorilor şi credinţelor unei comunităţi lingvistice; în acelaşi timp, însă, competenţa culturală depăşeşte sfera competenţei de comunicare; şi asta întrucât presupune cunoaşterea şi dialogul cu operele artistice şi ştiinţifice conservate ca patrimoniu.

[18] În didactica limbii materne, termenii „cultură"/„cultural" acoperă doar primul din cele două paliere ale conceptului: 1. cultura ca „sistem de valori, de credinţe şi simboluri" şi 2. cultura ca „sistem al producţiilor materiale şi tehnice".

2.2. Competenţa culturală

Înţeleasă ca sistem de valori, de credinţe şi simboluri împărtăşite de indivizii unei comunităţi, sistem conservat şi dezvoltat continuu, cultura este vizată de programele şcolare pentru rolul esenţial pe care îl joacă în conturarea identităţii individului, în dezvoltarea sa personală, intelectuală, afectivă şi morală. Dialogul cu valorile trecutului şi prezentului se defineşte prin virtuţi aparte: el face cu putinţă iniţierea elevului în orizontul spiritual al comunităţii şi deschide, în acelaşi timp, un spaţiu de proiecţie şi de descoperire a propriei identităţi. În funcţie de acest potenţial formativ se conturează şi mizele educaţiei culturale: construcţia de sine şi integrarea elevului în lumea în care trăieşte.

Din multitudinea elementelor constitutive ale culturii, programele aleg, ca denominator esenţial, limba, şi ca zonă privilegiată, literatura. De aici şi centrarea demersului asupra literaturii naţionale, prezentă, însă, în ultima perioadă, ca teritoriu înscris în spaţiul culturii universale şi nu ca univers insular.

Obiectivele generale ale învăţării limbii şi literaturii române transcriu raportul dintre iniţierea în literatură şi dezvoltarea personală, precum şi relaţia dintre literatura naţională şi cea universală. Iată textul programei: „În vederea formării unei culturi literare precum şi a unui univers afectiv şi atitudinal coerent, ar fi de dorit ca elevul: a) să înţeleagă semnificaţia limbii şi literaturii române în conturarea identităţii naţionale şi în integrarea acesteia în contextul culturii universale; b) să interiorizeze valorile culturale, naţionale şi universale, vehiculate prin limbă şi literatură, ca premisă a propriei dezvoltări intelectuale, afective şi morale; c) să-şi structureze un sistem axiologic coerent, fundament al unei personalităţi autonome şi independente, integrate dinamic în societate; d) să-şi dezvolte disponibilităţile de receptare a mesajelor orale şi scrise, sensibilitatea, precum şi interesul pentru lectura textelor literare şi non-literare; e) să stăpânească modalităţile principale de înţelegere şi interpretare a unor texte literare sau non-literare."

Aşa cum se poate observa, primele trei obiective vizează formarea unor reprezentări culturale coerente, ultimele două formulează problematica lecturii în termeni de motivaţii şi atitudini (disponibilitate, sensibilitate şi interes) şi în termeni de capacităţi (înţelegere şi interpretare).

Proiectul este ambiţios, iar condiţionalul optativ al verbului „a dori" exprimă depărtarea acestor puncte de fugă. În acelaşi timp, însă, neiniţierea în cultură are urmări sociale extrem de grave, vizibile în numărul mare al celor pentru care divertismentul ţine loc de hrană spirituală. De aici şi responsabilitatea profesorului de gimnaziu ce trebuie să aducă mizele îndepărtate ale proiectului în imediatul lecţiilor de literatură. Şi acest lucru este posibil în situaţia în care se respectă o serie de condiţii legate de alegerea textelor şi de modul de orientare al lecturii. În alegerea textelor, importante sunt relevanţa culturală şi estetică, varietatea lor şi concordanţa cu orizontul de aşteptare al elevilor. În orientarea lecturii şi interpretării, decisive îmi par a fi următoarele aspecte: primul se referă la conturarea unor demersuri ce îşi propun trezirea interesului pentru lectură şi iniţierea elevului în interpretare şi nu obţinerea performanţei interpretative; cel de-al doilea se referă la valorificarea tuturor dimensiunilor textului literar şi nu doar a celor estetice; mă gândesc la capacitatea

literaturii de a transmite „mesaje spirituale" (literatura ca reflecție asupra lumii și condiției umane) și culturale (literatura ca mărturie scrisă a unor epoci).

Manifestare semnificativă a culturii naționale, expresie tangibilă a specificității și vitalității sale, literatura este o formă directă și complexă de formare a competenței culturale.

Cărțile de literatură, ca orice cărți, permit dialogul cu generațiile trecute și cu autorii contemporani; ele ne permit, spune Constantin Noica, să stăm de vorbă cu departele nostru. De aici și unul dintre principiile ce întemeiază lectura – „principiul dez-depărtării" – despre care vorbește Gabriel Liiceanu în *Dans cu o carte*.[19] Văzute din această perspectivă, cărțile de literatură ale unei culturi aduc, în aproapele cititorului, concepții, teme, valori și stiluri împărtășite de semenii săi și îi permit, în felul acesta, să se integreze într-o comunitate spirituală cu rădăcini îndepărtate în timp. Abordată astfel, funcția literaturii este echivalentă cu cea a disciplinelor socio-umane. Ceea ce o distinge este complexitatea lumilor sale imaginare; ele pun în scenă emoții și pasiuni, opinii și idei, întâmplări și destine, adică viața însăși în diversitatea și complexitatea ei. A citi literatură devine, astfel, un mod de a vorbi cu departele nostru despre lume și viață, despre aspectele ei psihologice, morale, sociale, filosofice.

Dar importanța cărții de literatură nu constă numai în ceea ce ea spune, în ceea ce ea aduce aproape, ci și în modul în care spune și în efectele acestei spuneri asupra cititorului. Cartea de literatură, ca orice opera artistică, propune un univers imaginar ce se adresează deopotrivă sufletului și minții. De aici și posibilitatea unor lecturi diferite: o lectură participativă, inocentă și una reflexivă, critică.

Lectura participativă înseamnă complicitate cu subiectivitatea creatoare, scufundare în universul imaginar și identificare cu ființele fabuloase care îl locuiesc. În felul acesta, întâlnirea cu opera devine mod de explorare a lumii și experiență cathartică; în felul acesta, dialogul cu departele nostru înseamnă mai mult decât apropiere, înseamnă, în termenii lui Starobinski, „participare pasionată la experiența sensibilă și intelectuală care se desfășoară prin operă".[20]

Cel de-al doilea tip de lectură, cel reflexiv, presupune prezența „privirii de deasupra"; o privire ce poate cuprinde textul din punct de vedere estetic, ca verb și formă. Artă a cuvântului, literatura solicită, la cel mai înalt grad, resursele limbii și îi relevă puterea de reprezentare și invenție. În absența literaturii, limbajul nu poate fi gândit decât în dimensiunea sa utilitară, în mecanica sa eficientă și lipsită de creativitate. Or, limbajul este creația cea mai importantă a ființei umane și rostul lui este de a produce sens: și acest lucru presupune nu numai corelarea semnelor deja existente după legi deja făcute; acest lucru pretinde crearea altor semne, trădarea vechilor reguli, stabilirea altor raporturi; în absența acestor gesturi, nenumitul nu poate fi numit, de-ne-spusul nu poate fi spus, iar adevărurile nu pot fi scoase din ascundere.

Dar privirea de deasupra poate cuprinde nu numai componenta lingvistică (nivelul fonetic, ortografic, lexical și gramatical), ci și componenta textuală a ope-

[19] G. Liiceanu, *Dans cu o carte*, în *Declarație de iubire*, București, Humanitas, 2001, p. 172.
[20] J. Starobinski, *Vălul Popeei*, în *Textul și interpretul* (trad. Ion Pop), București, Ed. Univers, 1985, p. 42.

rei, arhitectura de ansamblu a textelor, structurile lor narative, descriptive, argumentative etc. Reflecţia asupra modelelor de structurare este importantă pentru înţelegerea formelor (genurilor şi speciilor), a legilor care le guvernează şi a modului în care creativitatea se manifestă în această zonă.

În tipologia structurilor textuale există însă o categorie a cărei importanţă depăşeşte domeniul formelor. Mă refer la structura narativă canonică, întrupată de povestire şi considerată expresie concentrată a unui mod de gândire, numit „gândire narativă". Ea este, susţine J. Bruner, alături de gândirea logico-ştiinţifică, una din „cele două căi prin care fiinţele umane îşi organizează şi girează cunoaşterea despre lume şi îşi structurează experienţa imediată a acestei lumi".[21] În vreme ce prin modul de gândire logico-ştiinţific spiritul tratează informaţia, prin gândirea narativă spiritul elaborează semnificaţie. În vreme ce modul de gândire logico-ştiinţific este specific tratării „lucrurilor" fizice, gândirea narativă este interesată de oameni şi de problemele lor.[22] Teoria gândirii narative este, în didactica maternei, extrem de importantă şi se manifestă în accentele puse asupra lecturii, interpretării şi producerii de text narativ. Mai mult, ea poate duce la operaţionalizarea competenţei culturale pe două paliere: primul, focalizat asupra studiului literaturii, cel de-al doilea, asupra dezvoltării gândirii narative.[23] Nu ştiu dacă structurarea competenţei culturale pe cele două paliere este cea mai corectă şi mai funcţională. Cred însă că valoarea formativă a textelor narative ar trebui să le aşeze, în gimnaziu, în prim-plan. Şi asta datorită modelelor de acţiune şi de construcţie a identităţii pe care le oferă; modele explicite în formele tradiţionale ale epicului, în ceea ce numim mit, basm sau poveste.

Ritmate prin „la început", „apoi", „după aceea" şi „la sfârşit", textele narative tradiţionale spun o istorie întreagă. Şi această istorie cuprinde: a) o stare iniţială de echilibru (începutul); b) o acţiune declanşată de o cauză şi compusă din probe succesive ce duc la rezolvarea cauzei (mijlocul); şi c) o stare finală, de nou echilibru (sfârşitul).

Formalizat pentru prima dată de Aristotel, ca model organic ce articulează un început, un mijloc şi un sfârşit, tiparul canonic al acţiunii este, cu siguranţă, important în sine; şi asta, în virtutea ideii de coerenţă şi completitudine pe care o conţine: „Trecând acum la imitaţia în formă de poveste versificată, e evident, în primul rând, că subiectele pe care le tratează trebuie să aibă aceeaşi alcătuire dramatică pe care o au subiectele tragediilor: să poarte asupra unei singure acţiuni, întregi şi complete, având un început, un mijloc şi un sfârşit, pentru ca – una şi întreagă, ca orice organism – să poată produce desfătarea care-i e proprie".[24] Dar importanţa povestirii trece dincolo de tiparul acţiunii, tipar pe care K. Stierle îl consideră figură esenţială a devenirii şi căreia îi demonstrează fundamentarea antropologică.[25] Importanţa modelului

[21] J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p. 58.
[22] *Idem*, p. 61.
[23] N. Sorin, *Compétence culturelle et lecture littéraire*, în *Didactique des langue romanes*, Bruxelles, De Boeck, Duculot, 2000, pp. 238-240.
[24] Aristotel, *Poetica*, XXIII, Bucureşti, Ed. Academiei Republicii Populare Române, 1965, p. 87.
[25] K. Stierle, *Die Wiederkehr des Endes, Zur Antropologie der Anschauungsformen*, în *Ästhetische Rationalität, Kunstwerk und Werkbegriff*, München, Wilhelm Fink Verlag, 1997, pp. 266-368.

constă în orientarea și sensul devenirii; și aceste dimensiuni sunt vizibile în natura cauzei care generează acțiunea, în proiectul care o precede, în rostul pe care îl au încercările, în transformarea eșecurilor în succese și în calitatea noului echilibru. Și este suficient să ne gândim la *Prâslea cel voinic...*, la povestea transformării mezinului în voinic și împărat. Istoria lui Prâslea începe cu decizia tatălui său de a tăia copacul miraculos din centrul grădinii. Faptele sale sunt așezate sub semnul încercării și nu sub cel al reușitei sigure. Scopul lor este de a-și îmbuna și bucura părintele și de a apăra mărul cu mere de aur. Reușita pretinde să știe să stea treaz, să știe să țintească și să nu se împace cu victorii parțiale: reușita înseamnă să ducă ce a început până la capăt. În cazul Prâslea, a duce faptele până la capăt înseamnă a coborî singur în lumea de dincolo, a omorî zmeii și a elibera domnițele, dar și a găsi singur calea de întoarcere la ai săi. Și toate acestea depind aici, în primul rând, de puterea gândului: de știința de a găsi soluții pentru a anihila forța fizică și viclenia zmeilor, de capacitatea de a anticipa intențiile fraților, dar și de puterea de a învinge nevoia de somn și frica de durere. Mai sunt însă și alte condiții pe care textul le spune cu precizie și finețe. Reținaici doar detaliile referitoare la relația pe care acest tânăr care citește noaptea, în așteptarea zmeului, o are cu verbul; textul transcrie atent dialogul pe care îl poartă cu ceilalți, faptul că scrie scrisori, dar și faptul că, atunci când trebuie să vorbească despre sine, tace și trimite, în loc de cuvinte, dovezile faptelor sale; noua sa identitate o lasă spusă de obiectele miraculoase pe care le deține și prin care câștigă dreptul de a fi stăpânul grădinii cu mere de aur.

Discursul despre ordine și sens pe care îl spun „povestirile" este esențial în formarea ființei umane. Faptul că, de atâta vreme, copiii se cresc cu mituri și basme este dovada încrederii pe care umanitatea o are în forța lor modelatoare. Spuse, tipărite, ecranizate sau trecute în hiperspațiul jocului pe calculator, prezentate în formele pline și cursive ale textului clasic sau în variantele condensate și heteroclite ale unor creații contemporane, basmele transmit tipare esențiale de articulare a lumii și de construcție a identității. Iar în aceste tipare se află anticorpii laici pentru neordine și destrămare. Alături de limba maternă, ce oferă codul lingvistic esențial pentru lectura cărților și a lumii, povestirea așază un *tipar cognitiv major*. Iar importanța lui în înțelegere este vizibilă până și în secvențele didactice de reflecție: în cadrul lor, elevii povestesc secvențe de învățare, de lectură sau de redactare; și povestind, le descoperă ordinea și sensul.

Fără îndoială, formarea competenței culturale nu se poate restrânge la cunoașterea acestui tip de discurs. Inițierea în poezie, de pildă, presupune descoperirea unui alt tipar structural și focalizarea privirii asupra verbului. Surprinderea specificului literaturii naționale pretinde, de asemenea, o altă orientare a lecturii, tematică sau stilistică.

Cred însă că inițierea în cultură e bine să înceapă cu texte narative canonice și să revină mereu la ele. Și asta pentru că modelele acțiunii și ale construcției identității sunt, în cultură, un fel de „uliți", de „grădini" și de „piețe" asemenea celor despre care vorbea Eminescu atunci când descria limba.

SPECIFICUL MODELULUI COMUNICATIV

„Concepţia pe care s-a întemeiat prezentul curriculum este că, în şcoală, predarea-învăţarea va urmări «limba în funcţiune», în varianta ei orală şi scrisă, normată şi literară, iar nu «limba ca sistem abstract»" (**** Curriculum naţional, Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a*).

Viziunea actuală asupra studiului limbii şi literaturii române în gimnaziu este concretizată în modelul comunicativ-funcţional; această abordare răspunde exigenţelor învăţământului românesc contemporan, exigenţe exprimate în noul profil de formare.

Gândit în funcţie de aşteptările societăţii contemporane, portretul proiectiv al absolventului şcolii obligatorii cuprinde capacităţi, atitudini şi valori ce se regăsesc, aproape integral, în finalităţile învăţării maternei. Reţin, pentru exemplificare, doar acele trăsături ce trimit explicit la „pedagogia" comunicării: folosirea unor modalităţi de comunicare diverse în situaţii reale; înţelegerea sensului apartenenţei la diferite grupuri de comunităţi; dezvoltarea capacităţii de adaptare la situaţii diferite; dezvoltarea capacităţilor de investigare şi configurarea unui set de valori individuale şi sociale, menite să orienteze comportamentul şi cariera.[26]

Recompunerea liniilor de forţă ale studiului limbii române înseamnă, deopotrivă, adecvare la imperativele societăţii actuale şi sincronizare cu direcţiile viabile conturate în studiul maternei în ultimele decenii.

Opţiunea şcolii româneşti pentru modelul comunicativ este justifică de coerenţa şi deschiderea acestui tipar structurant. Afirmaţia are în vedere, pe de o parte, orientările care l-au fundamentat, iar, pe de altă parte, zona de libertate pe care o generează şi în care pot fi integrate rezultatele cercetărilor recente din domeniile psihopedagogiei, lingvisticii şi teoriei literaturii.

Orientările care au întemeiat modelul în anii '80 s-au înscris, toate, într-un curent amplu, ce urmărea reînnoirea învăţământului tradiţional, acuzat de rigiditate şi neaderenţă la realitatea extraşcolară. În linii mari, direcţiile schimbării intenţionau: a) în plan pedagogic, constituirea unui cadru de învăţare menit să acorde un spaţiu larg iniţiativei elevului; b) în plan psihologic, instituirea unei practici motivate şi funcţionale a limbii; c) în plan lingvistic, abordarea limbajului şi – sau, mai ales, – din perspectiva aspectelor interactive şi sociale.

---

[26] **** Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu; Cadru de referinţă*, M.E.N., C.N.C., Bucureşti, Ed. Corint, 1998.

1. Influenţele domeniilor de referinţă

În restructurarea studiului maternei, aportul decisiv l-au avut cercetările de „pragmatică lingvistică", domeniu ce a extins studiul limbajului dincolo de analiza structurilor şi codurilor limbii. Limitată de perspectiva structuralistă la studierea limbii în sine, reflecţia lingvistică vizează, prin noua direcţie, utilizările limbajului aşa cum apar ele în interacţiunea verbală. De aici, şi temele ei majore – rolul interlocutorilor, al contextului şi al utilizărilor limbajului – axate pe cei trei parametri ai interacţiunii verbale, abordaţi acum în obişnuitul, în realitatea comunicării şi nu în ordinea unui model ideal.

Din multitudinea orientărilor de tip pragmatic, două au influenţat direct structura modelului comunicativ. E vorba de lingvistica enunţării şi de sociolingvistică. Prima are ca obiectiv descrierea relaţiilor existente între enunţ şi utilizatorii lui, precum şi aspectele mesajului verbal ce depind de cadrul enunţiativ în care există. Cea de-a doua situează enunţul în spaţiul social şi cultural în care este rostit, accentuând, cu precădere, problemele contextualizării limbajului.[27] Influenţele cercetărilor de pragmatică asupra didacticii s-au concretizat în extinderea studiului limbii dincolo de aria codurilor, spre problematica interacţiunii lingvistice. Reflexele celor două direcţii circumscrise anterior se regăsesc în accentul pus pe utilizarea limbii, realitate determinată de situaţia de comunicare, de statutul social şi cultural al interlocutorilor şi de tipul de relaţie ce se stabileşte între ei.

Un alt domeniu care a informat compunerea modelului comunicativ este reprezentat de cercetările de psihologie centrate asupra proceselor de achiziţie şi prelucrare a informaţiei lingvistice. Dintre tezele de orientare psiholingvistică şi constructivistă, didactica le-a reţinut pe cele referitoare la importanţa folosirii motivate şi funcţionale a limbii şi pe cele ce subliniază rolul perspectivelor metacomunicative în ameliorarea competenţei de comunicare. Informat astfel, procesul educativ presupune: a) antrenarea elevului în activităţi de comunicare globale şi semnificante, consonante cu preocupările sale şi b) secondarea acestor activităţi de secvenţe reflexive, ce permit înţelegerea modului în care funcţionează limba şi discursul.

Alături de redimensionarea conţinuturilor şi de modificarea perspectivei asupra dezvoltării cogniţiei şi limbajului, crearea modelului comunicativ a presupus şi o nouă orientare metodologică. Ea s-a concretizat în integrarea şi diversificarea metodei active, opţiune justificată de statutul atribuit elevului şi de mizele acestui model pedagogic: statut de agent voluntar, activ şi conştient de propria sa educaţie, erou al unui scenariu didactic ce duce înspre autonomie şi responsabilitate.[28] Metoda activă este prezentă şi prin varianta sa dimensionată social, şi anume, învăţarea prin cooperare. În felul acesta, principiile muncii în grup sunt

[27] Vezi J. Moeschler şi A. Reboul A. *Dicţionar enciclopedic de pragmatică* (trad. coord. C. Vlad şi L. Pop), Cluj, Ed. Echinox, 1999, pp. 27-28 şi J. Lohisse *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacţiune* (trad. G. Scurtu Ilovan), Iaşi, Polirom, 2001, pp. 171-177.

[28] J.Vial, *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, Paris, Les Editions ESF, 1987, pp. 134-140.

integrate în activităţile de învăţare, iar educaţia prin interacţiune socială poate complini dezvoltarea lingvistică şi cognitivă, vizată de metodele axate pe acţiune individuală.

Aşa cum s-a putut remarca în această prezentare succintă, valoarea modelului comunicativ constă în selectarea şi corelarea unor direcţii novatoare din lingvistică, pedagogie şi psihologie, direcţii capabile să răspundă nevoii de restructurare a învăţământului tradiţional. Dar valoarea modelului constă şi în plasticitatea şi în deschiderea lui, în capacitatea de a absorbi noi direcţii de cercetare, capabile să-i susţină şi să-i specifice obiectivele. Astfel, anii '90 au adus integrarea unor teze ale lingvisticii textuale, ale psihologiei cognitive şi ale teoriilor receptării. Aportul lingvisticii textuale a constat în introducerea, în programe, a unor aspecte legate de macrostructura textelor argumentative, explicative sau injonctive, precum şi în inserţia unor concepte necesare analizei discursului (ex.: coerenţă, coeziune, organizatori textuali etc.). Reflexele cercetărilor din ştiinţele cognitive s-au concretizat în reevaluarea viziunii asupra comprehensiunii şi producerii limbajului, în accentuarea necesităţii de a oferi elevilor strategii coerente de lectură şi redactare sau în accentele puse pe dezvoltarea unor capacităţi metacognitive. În privinţa teoriilor receptării, reţin valorificarea didactică a distincţiei dintre lectura non-estetică şi estetică, dintre lectura inocentă şi critică, precum şi prezenţa interpretărilor plurale.

Începute în anii '90, tendinţele de redimensionare au marcat o nouă etapă în istoria modelului. Prima etapă a dominat anii '80 şi s-a constituit, aşa cum s-a putut vedea, prin opoziţie faţă de varianta tradiţională. Această orientare explică rolul prioritar atribuit capacităţilor de comunicare şi marginalizarea cunoştinţelor, fetişizate constant în perioadele anterioare. Cea de-a doua etapă s-a conturat după un deceniu şi a urmărit echilibrarea raportului dintre capacităţi şi cunoştinţe, aşezate acum, împreună, sub semnul competenţei de comunicare. Considerată, de regulă, reţea conceptuală, competenţa de comunicare înseamnă „ansamblul cunoştinţelor (*savoirs*) şi capacităţilor de a utiliza cunoştinţele (*savoir-faire*) – pe care subiectul le mobilizează în situaţia de comprehensiune sau de producere a limbajului".[29] Definiţia subliniază prezenţa a două categorii de resurse – cunoştinţe şi capacităţi – precum şi condiţia realizării comunicării, mai precis, necesitatea mobilizării lor în vederea soluţionării unor situaţii-problemă. În felul acesta, perspectiva asupra studiului limbii se deschide dincolo de cunoştinţe şi capacităţi, spre un *modus operandi*, ridicat la rang de capacitate supraordonată, de „metacapacitate".[30] Aşa cum am afirmat, această a doua vârstă a modelului reduce tensiunea dintre cunoştinţe şi capacităţi şi desenează, cu mai multă claritate, reţeaua conceptuală a competenţei. Rămân însă o serie de alte probleme nerezolvate; reţin aici, pentru exemplificare, doar două: a) tensiunea dintre contururile distincte ale competenţei de comunicare în maternă, în limba a doua şi în limba străină şi tendinţa de

[29] C. Simard, *op. cit.*, p. 70.

[30] Vezi în acest sens Ph. Perrenoud, *Compétences, langage et communication* şi P. Martin-Peris, *Le développement des compétences en didactique de l'espagnol: l'approche par les situations-problèmes*, în *Didactiques des langues romanes*, Bruxelles, DeBoeck şi Duculot, 2000, pp. 22-23 şi pp. 48-49.

uniformizare a modelului şi b) tensiunea dintre competenţa de comunicare şi competenţa culturală, cea din urmă, aşezată în umbră de pedagogia funcţională. Aceste exemple demonstrează faptul că, departe de a fi o soluţie definitivă, modelul comunicativ îşi caută încă stabilitatea fiind, conform diagnosticului lui C. Simard, „încă într-un stadiu experimental".[31] Formula nu este nici demonetizantă şi nici pesimistă pentru că, spune autorul, în pedagogie, consolidarea unei viziuni durează decenii la rând.

2. Funcţiile modelului comunicativ

Complexitatea şi deschiderea modelului comunicativ, dar mai ales gradul de adecvare la imperativele societăţii contemporane justifică preluarea şi integrarea lui în spaţiul reformei curriculare româneşti.

Pentru studiul limbii şi literaturii române, importanţa acestei schimbări este indubitabilă. Afirmaţia are în vedere statutul conferit elevului şi principiul învăţării active, elemente centrale ale unei educaţii pentru democraţie. Dar afirmaţia se referă şi la amplitudinea viziunii asupra studiului limbii; ea implică atât asimilarea de cunoştinţe metalingvistice, cât şi exersarea, cizelarea şi extinderea lor în contexte de comunicare diverse şi semnificante.

În spaţiul reformei, abordarea comunicativă înseamnă mai mult decât o formulă viabilă de restructurare a studiului maternei. Şi asta întrucât modelul armonizează o întreagă arie curriculară, denumită „limbă şi comunicare".

Prezint, în continuare, specificul acestui tipar configurativ şi efectele de coerenţă ale instituirii lui, aşa cum se desprind din textul programelor. Lectura urmăreşte descrierea proiectului educativ şi structurarea unor principii didactice flexibile, capabile să articuleze corect demersurile didactice.

O definiţie succintă a modelului comunicativ reţine specificul acestei abordări, şi anume centrarea asupra problematicii comunicării, realizată însă diferit, în cele două etape de constituire a paradigmei: prima etapă a fost focalizată, aşa cum am arătat, asupra formării capacităţilor, cea de-a doua a integrat capacităţile în reţeaua conceptuală a competenţei de comunicare. Citite din perspectiva celor două vârste, programele şcolare româneşti se înscriu în direcţia conturată în deceniul nouă. Afirmaţia are în vedere, pe de o parte, referirile la formarea competenţei de comunicare, considerată „competenţă umană fundamentală" şi, pe de altă parte, locul important ocupat de cunoştinţe în economia programelor.

2.1. Modelul comunicativ: factor de coerenţă

Statuarea competenţei de comunicare drept finalitate a studiului limbii şi literaturii române este expresia directă a unui principiu de coerenţă: el pune în acord a) primarele cu gimnaziul şi cu liceul, precum şi b) limba română cu limba a doua, cu limbile moderne şi clasice.

[31] C. Simard, *Op. cit.*, p. 40.

Ca structură supraordonată studiului maternei, modelul asigură continuitatea în timp a învăţării disciplinei şi evită pericolul sincopelor, atât de evidente în programele anterioare (ex.: ruptura dintre gimnaziu şi liceu, dintre învăţarea gramaticii şi a unor elemente de teoria literaturii în clasele V-VIII şi abordarea istoriei literaturii române în clasele IX-XII).

Dar modelul asigură şi consonanţa dintre toate disciplinele şcolare al căror obiect de studiu este limba, discipline grupate în aria curriculară „limbă şi comunicare". Avantajele sunt multiple şi constau în aşezarea demersurilor monodisciplinare într-un spaţiu interdisciplinar şi, prin aceasta, în posibilitatea de a realiza o dezvoltare sinergică a competenţei de comunicare.

Supraordonat unei întregi arii curriculare şi prezent, în studiul limbii şi literaturii române, la toate nivelurile şcolarităţii, modelul comunicativ aduce cu sine nu numai avantajul coerenţei, ci şi pericolul uniformizării.

Astfel, configurarea studiului maternei după tiparul utilitar al capacităţilor poate diminua dimensiunea formativă a disciplinei: o disciplină al cărei câmp nu poate fi restrâns la spaţiul de antrenament al abilităţilor de comunicare; o disciplină cu acces direct înspre zonele atitudinilor şi valorilor.

Soluţiile de a evita uniformizarea sunt multiple şi ele au fost formulate, parţial, de autorii de curriculum. Astfel, dacă programele pentru gimnaziu accentuează faptul că definirea domeniilor disciplinei s-a realizat „exclusiv în termeni de capacităţi de comunicare", programele de clasa a IX-a completează tabloul competenţei de comunicare cu încă două obiective-cadru: ele vizează dezvoltarea competenţei culturale şi a competenţelor de argumentare şi gândire critică. În aceeaşi direcţie evoluează şi documentele şcolare ale ultimelor clase de liceu ce îşi propun, în plus, rafinarea competenţei culturale prin formarea unor capacităţi de interpretare a textelor literare şi non-literare.

Mai mult, programele şcolare modulează şi deschid modelul comunicativ prin regruparea şi diversificarea conţinuturilor. Astfel, dacă programele pentru gimnaziu izolează trei arii (1. lectura; 2. practica raţională şi funcţională a limbii; 3. elemente de construcţia comunicării), cele de liceu restructurează câmpul disciplinei în următoarele variante: în clasele IX-XII, domeniile sunt 1. literatură, 2. limbă şi comunicare şi 3. concepte operaţionale, iar în clasa a XII-a întâlnim 1. literatură, 2. dezbateri şi sistematizări şi 3. practici discursive.

Dinamica obiectivelor-cadru şi modificarea structurii conţinuturilor nu sunt singurele modalităţi prin care se pot evita riscurile uniformizării şi restrângerii câmpului disciplinei. Există şi o serie de soluţii formulate de didactică şi ele vizează deschiderea continuă a pedagogiei comunicării spre o pedagogie a proceselor. În linii mari, acest fapt înseamnă deschiderea activităţilor de învăţare a tehnicilor de comunicare spre activităţi de folosire a acestor tehnici pentru a învăţa. Altfel spus, redimensionarea constă în transformarea lui *a învăţa să comunic* în *a comunica pentru a învăţa/a înţelege/a duce înţelegerea mai departe*; iar învăţarea înseamnă, în acest al doilea tip de activitate, atât asimilare de cunoştinţe, cât şi integrare a unor strategii complexe de reflecţie şi interpretare. Realizarea unor asemenea parcursuri presupune lectura programei din perspectiva profilului de

formare şi a obiectivelor generale ale disciplinei, aspecte la care m-am referit şi în capitolul întâi al acestei părţi.

2.2. Modelul comunicativ: tipar structurant

Definită de programele actuale drept „competenţă umană fundamentală", competenţa de comunicare este statuată ca finalitate esenţială a studiului maternei. În programele de gimnaziu, formarea competenţei de comunicare este vizată prin cele patru capacităţi generale şi prin trei categorii de „conţinuturi".[32]

Capacităţile generale vizează comprehensiunea şi producerea de text scris şi oral; ele sunt exprimate în cele patru obiective-cadru şi specificate în seriile corespondente ale obiectivelor de referinţă.

CAPACITĂŢI GENERALE		
COMPREHENSIUNE DE TEXT		PRODUCERE DE TEXT
ORAL	a asculta (rol de auditor)	a vorbi (rol de locutor)
SCRIS	a citi (rol de lector)	a scrie (rol de scriptor)

Conţinuturile sunt structurate în trei domenii: a) lectura, b) practica raţională şi funcţională a limbii şi c) elemente de construcţia comunicării – compuse, la rândul lor, din subdomenii. Astfel, aria denumită „lectura" cuprinde cartea-obiect cultural, teoria literară şi textul; practica raţională şi funcţională a limbii se compune din comunicare orală şi scriere, iar elementele de construcţia comunicării se desfac în noţiuni de lexic, fonetică, morfosintaxă şi sintaxa propoziţiei etc.

CONŢINUTURILE ÎNVĂŢĂRII					
Lectura			Practica raţională şi funcţională a limbii		Elemente de construcţia comunicării
Cartea	*Teoria literară*	*Textul*	*Comunicarea orală*	*Scrierea*	*Lexic, fonetică, morfosintaxă, sintaxa propoziţiei, a frazei*

La nivelul fiecărei clase, modelul de structurare a obiectivelor este reticular şi corelează, la diferite niveluri, comprehensiunea cu producerea de text, scrisul şi oralul (ex.: receptarea şi producerea de dialog, identificarea modalităţilor de expunere în mesaje scrise şi orale). Dincolo de aceste consonanţe există, cum e şi firesc, obiective caracteristice fiecărei capacităţi generale (ex.: adaptarea vorbirii la situaţii speciale sau neprevăzute de comunicare orală; recunoaşterea modalităţilor specifice de organizare a textului epic sau liric).

---

[32] În programele româneşti, termenul „conţinut" este folosit cu sens restrâns şi acoperă domeniul conţinuturilor învăţării sau, mai precis, domeniul cunoştinţelor ce urmează a fi integrate. Cunoştinţele /conţinuturile învăţării sunt statuate ca „mijloace prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi a obiectivelor de referinţă" propuse, şi nu ca obiecte de studiu în sine. (*** *Curriculum naţional, Programe şcolare pentru clasa a IX-a, Aria curriculară Limbă şi comunicare, Limba şi literatura română*, Vol. I, M.E.N., C.N.C., Bucureşti, Ed. Cicero, 1999, p. 9).

Parcurse de la o clasă la alta, obiectivele de referinţă sunt dispuse gradual şi vizează cizelarea şi extinderea capacităţilor de comunicare (ex.: identificarea informaţiilor esenţiale într-un text oral, în clasa a V-a; identificarea informaţiilor esenţiale şi a celor de detaliu şi stabilirea unor legături sau diferenţieri între informaţiile receptate, în clasa a VI-a; înţelegerea semnificaţiei generale a unui mesaj oral, în clasa a VII-a; înţelegerea semnificaţiei generale a unui mesaj oral, sesizându-se progresia şi coerenţa ideilor exprimate, în clasa a VIII-a).

Realizarea acestor obiective, configurate reticular şi gradual, este susţinută de modul de grupare şi eşalonare a cunoştinţelor. Astfel, la nivelul aceluiaşi an de studiu, noţiunile de structurare a textului oral sunt puse în acord cu cele ce vizează textul scris, speciile oralului sunt sincronizate, în măsura posibilităţii, cu cele ale scrierii, capacităţile de înţelegere a textului oral sunt acordate cu cele referitoare la textul scris etc. În ceea ce priveşte tipul de progresie a conţinuturilor, se remarcă reluarea modelului concentric, prezent şi în programele anterioare, model ce presupune actualizarea cunoştinţelor asimilate anterior şi extinderea lor.

Prezenţa reţelelor ce corelează divers capacităţile şi conţinuturile este expresia principiului dezvoltării integrate a competenţei de comunicare, principiu formulat de autorii programei, încă din prima pagină: modelul comunicativ-funcţional „presupune dezvoltarea integrată a capacităţilor de receptare şi exprimare orală, respectiv a capacităţilor de receptare a mesajului scris şi exprimare scrisă".[33]

Structurate reticular şi gradual, conţinuturile şi capacităţile desemnate spre studiu se definesc prin amplitudine şi varietate. Reţin, ca trăsături distinctive ale programelor actuale, următoarele două aspecte:

1. *Centrarea documentelor şcolare asupra formării competenţei de comunicare*. Ridicată la rang de finalitate esenţială a studiului maternei, formarea competenţei de comunicare presupune conturarea şi cizelarea celor patru capacităţi generale (formulate ca obiective-cadru şi specificate în obiectivele de referinţă); acest fapt este posibil prin asimilarea unor cunoştinţe metalingvistice şi prin aplicarea lor în cadrul unor activităţi de comunicare globală. La nivelul programelor, noua viziune se concretizează în:

- integrarea, în aria conţinuturilor disciplinei, a unei secţiuni noi – „practica raţională şi funcţională a limbii", prin care studiul sistemului limbii este secondat de înţelegerea limbii ca instrument de comunicare şi de exersare a ei în contexte diverse şi semnificante;
- prezenţa oralului, a problematicii limbii vorbite, alături de problematica limbii scrise: oralul devine acum, din simplu mijloc al comunicării profesor-elev sau elev-elev, obiect de studiu;
- deschiderea seriei cunoştinţelor metalingvistice înspre sintaxa textului (structura textuală) şi înspre problematica discursului (situaţia de comunicare).

2. *Conturarea, alături de competenţa de comunicare, a unei finalităţi ce urmăreşte crearea competenţei culturale*; spaţiul privilegiat al formării acestei

[33] *** *Curriculum naţional, Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a, Aria curriculară Limbă şi comunicare*, Vol. I, M.E.N., C.N.C., Bucureşti, Ed. Cicero, 1999, p. 9.

competenţe îl reprezintă lectura textului literar sau, mai exact, formarea capacităţilor de comprehensiune şi interpretare de text prin asimilarea unor noţiuni de teorie literară; în acelaşi timp, conţinuturile programei depăşesc spaţiul textului literar prin:

- integrarea unor noţiuni legate de carte-obiect cultural (titlu, autor, elemente de structură a cărţii) şi de sistemul editorial (editură, colecţie);
- prezenţa, alături de textul literar, a textului non-literar „utilitar" (articolul de dicţionar, reclama, anunţul, afişul, mersul trenurilor, cartea de telefon etc.) şi „distractiv" (cuvinte încrucişate, jocuri distractive, anecdota, gluma etc.).

3. Principiile didacticii comunicării

Pornind de la această descriere a modelului comunicativ, consider posibilă conturarea unor principii ce pot articula o didactică orientată spre formarea competenţei de comunicare şi iniţierea în literatură. O asemenea didactică presupune:

1. *Accentuarea rolului interactiv al limbajului, exersarea tuturor funcţiilor lui în contexte variate şi semnificante.* În cadrul abordării comunicativ-funcţionale, limbajul nu mai este văzut ca obiect de studiu în sine, izolat de modurile şi registrele în care funcţionează, ci ca instrument prin care fiinţele umane intră în relaţie unele cu altele. Scopul acestor interrelaţii variază de la intenţia de a transmite informaţie, la cea de a influenţa comportamentul celuilalt sau de a exprima sentimente şi opinii proprii. Studiul limbii vizează, deci, înţelegerea modului în care limbajul funcţionează în întregul său, precum şi formarea unor capacităţi de a-l transforma în instrument eficient de comunicare. De aici, şi tipologia largă a discursului oral şi scris, extinsă dincolo de sfera descriptivului şi narativului, înspre informaţional, explicativ, injonctiv şi argumentativ (vezi tipologia textelor din anexa nr. 9). Şi tot de aici, diversitatea situaţiilor de comunicare ce depăşesc, adesea, spaţiul strâmt al şcolii şi conturează contexte autentice, „non-didactice": ex.: interviuri luate părinţilor, scrisori adresate unor editori, rezumate redactate pentru a figura pe coperta IV a unei cărţi, scrierea unui ghid al localităţii, editarea unei reviste a clasei etc. În acelaşi timp, însă, pentru a fi un instrument eficient de comunicare, limbajul trebuie cunoscut ca sistem cu legi proprii, iar această cunoaştere este condiţia *sine qua non* a corectitudinii şi fluenţei comunicării. De aceea, exersarea limbii trebuie dublată, constant şi riguros, de studiul ei, vizat explicit de programe prin secţiunea „elemente de construcţia comunicării".

2. *Configurarea unor strategii didactice active, ce urmăresc utilizarea limbii în context.* Dobândirea unor capacităţi de a utiliza limba nu se poate face prin expuneri magistrale, ci prin exersarea ei în contexte diverse. În clasă, ca şi în afara ei, practica limbii trebuie să fie „semnificantă", să aibă sens pentru elev, să provoace dorinţa reală de a comunica. Pentru ca acest lucru să se poată petrece, demersurile didactice trebuie să depăşească spaţiul cuvântului şi al frazei şi să abordeze

discursul, forma plină de manifestare a limbajului. Varietatea discursurilor (categorii circumscrise din exterior, prin raportare la funcţia limbajului – discurs formativ, expresiv, incitativ etc.) şi a textelor (categorii definite prin raportare la structura internă – text narativ, argumentativ, explicativ) constituie orizontul propriu pentru organizarea conţinuturilor învăţării, urmând ca exerciţiile lipsite de context să fie, pe cât posibil, evitate.

3. *Abordarea literaturii ca orizont divers, dinamic şi deschis; abordarea lecturii ca dialog cu textul şi prin text, cu celălalt şi cu sine însuşi.* Redimensionarea studiului literaturii poate fi realizată, în primul rând, prin abordarea unor texte diverse şi consonante cu orizontul de aşteptare al elevilor. În al doilea rând, medierea unei întâlniri adevărate cu literatura impune parcurgerea unor etape succesive: cea dintâi, centrată asupra lecturii inocente şi preocupată de valorizarea reacţiei emoţionale faţă de text; următoarele, informate de relectură şi orientate înspre instituirea unei perspective critice, a unei „vederi de deasupra". Iar această perspectivă critică o văd orientată mai ales asupra semnificaţiilor textului şi mai puţin asupra dimensiunilor lui formale. Afirmaţia poate apărea şocantă într-un context educativ ce-şi propune formarea competenţei de lectură şi interpretare: competenţă determinată de nivelul de cunoaştere a unor noţiuni de teorie literară, noţiuni provenite, în majoritatea lor, din teoria formelor. Cred însă că „împrietenirea" cu literatura – „întâmplare" esenţială pe care profesorul de gimnaziu e chemat să o provoace şi să o medieze – depinde de gradul de firesc al actului lecturii. Şi „firesc" înseamnă mai întâi înţelegerea şi interogarea lumii şi a trăirilor reprezentate de operă; înseamnă dialog autentic cu problematica textului şi, prin text, dialog cu autorul, cu colegii şi cu sine însuşi. În felul acesta, lectura poate deveni o experienţă personală sporitoare, o experienţă ce poate fi prelungită prin reflecţia asupra aspectelor lingvistice şi textuale care au făcut-o cu putinţă. Secvenţe de reflecţie se pot constitui drept cadru al demersurilor ce urmăresc asimilarea noţiunilor de teorie literară; momente de învăţare ce permit rafinarea actului interpretării şi potenţează, în timp, plăcerea lecturii. Dar la interpretări rafinate şi la bucurii estetice nu se poate ajunge decât dacă, la început, a existat bucuria frustă a întâlnirilor cu lumile posibile şi cu „viziunile" asupra sentimentelor.

4. *Structurarea unor parcursuri didactice explicite şi coerente, capabile să coreleze domeniile disciplinei şi, în cadrul lor, activităţile de asimilare a cunoştinţelor cu activităţile aplicative.* Adecvarea didacticii la exigenţele modelului comunicativ-funcţional presupune depăşirea variantei tradiţionale, ce aborda modular limba şi literatura, restituind, astfel, o imagine discontinuă asupra disciplinei. Acest fapt presupune corelarea, în cadrul aceloraşi unităţi de învăţare, a lecţiilor de limbă, literatură şi comunicare, precum şi alternarea, în cadrul aceleiaşi lecţii, a activităţilor de asimilare de cunoştinţe cu cele de comunicare globală. În acelaşi timp, însă, noua didactică presupune prezenţa unor trasee de învăţare explicite, transparente, prin care profesorul face vizibili paşii învăţării şi care permit elevului să înţeleagă cum învaţă şi să înveţe cum să înveţe (vezi, în acest sens, secvenţa despre modelele de configurare a lecţiei). Imperativele transparenţei şi coerenţei impun, de asemenea, realizarea unor secvenţe şi / sau suporturi recapitulative; în cadrul lor,

cunoştinţele asimilate vor fi reunite pe domenii, evitându-se astfel deruta pe care ştergerea frontierelor dintre limbă şi literatură o poate produce (ex.: realizarea unor secvenţe ce reiau cunoştinţele despre situaţia de comunicare, despre un anume gen, o anume categorie gramaticală, despre carte-obiect cultural etc.; realizarea unor dosare ce reunesc noţiuni de teorie literară, tipuri de texte diverse, reguli ortografice etc.).

Punerea în practică a modelului comunicaţional şi a principiilor lui este, în opinia mea, un demers dificil şi incitant în acelaşi timp. Şi asta pentru că, spre deosebire de varianta tradiţională, ce separa şcoala de realitate, învăţătura, de rosturile ei concrete, noua abordare încearcă să creeze o zonă de confluenţă a ştiinţei de carte cu viaţa: un fel de spaţiu de simulare a stării de ponderabilitate pe care o presupune aşezarea în real. Într-un text frumos şi trist despre formele ştiutului, despre limitele lui şi despre uitare – *Basmul feciorului de împărat, cel cu noroc la vânat* – împărăteasa îşi dă mai întâi copilul la carte şi, după aceea, îl trimite în lume.

„De micuţ îl dase Doamna la carte, şi, când abia începuse tuleiele bărbei să-i umbrească pielita copilărească, el vorbea pe-de-rost toate limbile de pe lume, ba încă înţelegea graiurile tăinuite ale paserilor şi ale fiarelor.

Atunci Doamna, cu inima îngânată între dor şi bucurie, îi vorbi aşa: «Fătul meu, cartea, câtă a fost, ai învăţat-o toată, din scoarţă în scoarţă; acum, ca să te faci om pe deplin şi voinic cu temei, precum se cade unui bărbat şi mai ales unui fecior de împărat, toţi de toate părţile îmi spun că trebuie să te duci lumea să o colinzi, ca să încerci şi să ispiteşti viaţa prin tine însuţi, şi să afli multe şi mărunte ale lumei, care se vede că în carte nu se pot scrie»".[34]

Cuvintele Doamnei transcriu viziunea tradiţională despre educaţie: o viziune ce desparte şcoala dascălilor de şcoala lumii, învăţarea din cărţi, de învăţarea prin experienţă; o viziune în care a-şti-să-fii şi a-şti-să-devii presupun parcurgerea ambelor trepte. Înţelegerea aceasta vine spre noi de demult, din vremea când – spune basmul – „oamenii de pe lumea asta ştiau şi puteau mai mult decât ce pot şi ştiu cei de acum" şi îşi păstrează, pe deplin, adevărul. Ceea ce însă şcoala modernă încearcă să facă este să lege cele două trepte, să deschidă un fel de spaţiu de acomodare cu şcoala lumii; o zonă de preîntâmpinare a complexităţii şi dificultăţii ei. Şi în această formă de bună pregătire şi ocrotire stă, cred, valoarea modelului comunicativ.

[34] Al. Odobescu, *Pseudo-cynegeticos, Epistolă scrisă cu gând să fie precuvântare la cartea „Manualul Vânătorului"*, Bucureşti, Ed. Minerva, 1971, p. 175.

„Cum se poate, oare, afirma că metodele sunt neutre, libere de orice ipotecă ideologică – în vreme ce, atunci când devin active, ele vizează persoana, o persoană care trebuie protejată înainte de a fi promovată? Finalitatea nu poate justifica metodele, metodele nu pot trăda scopul dorit. Nu este oare imperios necesară elaborarea unui cod deontologic de folosire a metodelor pedagogice?"

(Jean Vial, *Histoire et actualité des méthodes pédagogique)*

Conceput cu intenţia de a deschide şcoala spre viaţă prin formare de competenţe, modelul comunicativ impune structurarea unei metodologii specifice. Şi această specificitate o văd concretizată: 1. în tipologia activităţilor şi 2. în modul de configurare a lecţiilor şi / sau secvenţelor didactice.[35]

1. Proiectarea activităţilor didactice: structuri deschise

1.1. Tipologia activităţilor didactice

Noua viziune curriculară pretinde structurarea unor demersuri didactice prin intermediul cărora elevii să poată învăţa şi să poată practica ceea ce au învăţat. De aici şi cele două tipuri de activităţi pe care profesorul de limbă trebuie să le aibă în vedere în proiectarea şi realizarea lecţiilor: a) activităţile de asimilare / structurare a cunoştinţelor şi capacităţilor şi b) activităţile de comunicare.

Înainte de a detalia cele două tipuri de activităţi, reiau definiţia competenţei, concept ce informează atât structura programelor, cât şi conturul activităţilor didactice.

În linii mari, competenţa este definită ca *modus operandi*, ca mod de a actualiza şi orchestra cunoştinţe şi capacităţi în vederea realizării comprehensiunii şi producerii de text. Aşa cum se poate observa din definiţie, resursele competenţei sunt reprezentate de cunoştinţe şi de capacităţi.

Cunoştinţele propriu-zise (*savoirs*) – denumite de cognitivişti „cunoştinţe declarative" – pot fi definite prin sintagma „a şti că" şi sunt exprimate în obiective ce

[35] Înţeleg prin secvenţă didactică o serie de activităţi ordonate în funcţie de un obiectiv sau un set de obiective complementare. Secvenţa cuprinde, de regulă, un şir de lecţii desfăşurate în cadrul aceluiaşi domeniu: limbă, comunicare sau literatură.

vizează asimilarea de informaţii verbale (ex.: la sfârşitul lecţiei elevii vor şti să definească noţiunea de predicat nominal; să redea regulile de despărţire în silabe etc.).

Categoria capacităţilor (*savoir-faire*) este echivalentă, în limbajul teoriilor cognitiviste, cu noţiunile de cunoştinţe procedurale („a şti cum...") şi contextuale / pragmatice („a şti unde, când şi de ce să foloseşti conceptele / tehnicile cunoscute"): ex.: a şti cum, unde, când şi de ce să rezumi, să argumentezi, să aplici cunoştinţele despre structura textului narativ etc. În categoria capacităţilor se înscrie şi conceptul de *savoir-être*, ce depăşeşte domeniul cognitiv şi acoperă ansamblul „variabilelor interne": valori şi atitudini, sentimente şi emoţii, stilul de conduită, imaginea de sine etc. Această categorie nu poate fi formalizată prin obiective, ci doar modelată indirect, prin maniera de structurare şi desfăşurare a experienţelor de învăţare, prin calitatea discursului didactic, prin substanţa textelor comentate etc.

Pentru claritatea discuţiei propun următoarele echivalenţe şi optez pentru primul şir de termeni întrucât depăşeşte sfera cognitivului prin *savoir-être*: o componentă esenţială a comunicării orale, a lecturii şi redactării de text.

<table>
<tr><th colspan="4">RESURSELE COMPETENŢELOR</th></tr>
<tr><td>Cunoştinţe (savoir) – „a-şti"</td><td colspan="2">Capacităţi procedurale şi contextuale (savoir-faire) – „a-şti-să-faci" (cum, unde, când şi de ce)</td><td>Capacităţi de ordin afectiv (savoir-être) – „a-şti-să-fii" valori şi atitudini, emoţii şi sentimente, stiluri de conduită, imaginea de sine.</td></tr>
<tr><td>Cunoştinţe declarative - „a-şti-că"</td><td>Cunoştinţe procedurale „a-şti-cum"</td><td>Cunoştinţe contextuale sau pragmatice „a-şti-unde, când şi de-ce"</td><td></td></tr>
</table>

Formarea competenţei de comunicare şi a competenţei culturale nu se limitează însă la asimilarea resurselor sau, mai exact, la asimilarea de cunoştinţe şi capacităţi. În procesul didactic, esenţială este şi practicarea lor în contexte diverse şi semnificante. Şi acesta este rolul activităţilor de comunicare; în cadrul lor competenţele sunt puse în scenă, cunoştinţele şi capacităţile sunt actualizate şi orchestrate. Mai mult, activităţile de comunicare permit dezvoltarea unor strategii cognitive complexe şi plastice, tot aşa cum pot genera zone de manifestare a creativităţii. (Pentru o perspectivă cognitivistă detaliată asupra finalităţilor educaţionale şi a activităţilor didactice, vezi tabelul nr. 3 din anexe).

Formarea competenţelor presupune, deci, atât asimilare de cunoştinţe şi formare de capacităţi (scop realizabil prin activităţile de structurare), cât şi actualizarea şi corelarea lor în contexte diverse (obiectiv ce poate fi atins prin activităţile de comunicare). Aceste două categorii de activităţi sunt reflexele metodologice ale structurii programei ce reuneşte: a) studiul limbii şi al tehnicilor de comunicare cu practica limbii şi b) problema cărţii şi a studiului unor concepte de teorie literară cu practica lecturii şi interpretării.

Într-un tablou sintetic, raportul dintre conţinuturile programei şi tipurile de activităţi didactice poate fi reprezentat astfel:

RAPORTUL DINTRE CONŢINUTURI ŞI ACTIVITĂŢI		
Conţinuturile programei	**Limba şi tehnici de comunicare** - cunoştinţe de ordin fonetic, ortografic, lexical, gramatical, textual (organizarea textelor non-literare) şi discursiv (discurs, situaţia de comunicare); - tehnici de analiză lingvistică şi tehnici de receptare şi structurare a unor tipuri diverse de texte (ex.: tehnici de rezumare, de argumentare, de expunere etc.).	**Practica limbii** - producere de mesaje scrise şi orale în funcţie de situaţii de comunicare specifice
	Cartea şi literatura - cunoştinţe despre carte-obiect cultural şi despre textul literar (noţiuni de teorie literară, cunoştinţe despre autori); - strategii de lectură şi interpretare a textelor epice, lirice şi dramatice.	**Practica lecturii şi interpretării** - lectură şi interpretare de text literar; vizionare şi interpretare de spectacol - producere de text critic şi de text literar.
Tipuri de activităţi	**Activităţi de asimilare** (asimilare de cunoştinţe – *savoirs* - şi formare de capacităţi - *savoir-faire*).	**Activităţi de comunicare** (actualizarea şi orchestrarea cunoştinţelor şi capacităţilor în vederea exersării şi rafinării competenţei).

Activităţile de structurare / asimilare de cunoştinţe şi capacităţi[36] urmăresc, deci, învăţarea unor date, concepte şi strategii ce permit înţelegerea şi abordarea fenomenului lingvistic şi a fenomenului literar. În această categorie se înscriu:

a) lecţiile / secvenţele de lecţii ce transmit informaţii (informaţii despre istoria limbii, despre structura vocabularului, despre viaţa şi / sau opera unui scriitor etc.);
b) lecţiile / secvenţele de lecţii ce urmăresc formarea unor concepte / noţiuni de limbă şi de comunicare (noţiunea de cuvânt, de propoziţie, de diateză, de mod, reţeaua conceptuală a situaţiei de comunicare etc.), dar şi formarea unor concepte culturale (noţiunea de carte) şi de teorie literară (conceptul de text literar, de gen, de narator, de basm etc.);
c) lecţiile ce vizează formarea unor strategii (strategii de analiză gramaticală, strategii de lectură şi interpretare de text, strategii de producere de text: rezumarea, argumentarea, descrierea etc.).

[36] Aceste activităţi se numesc „activităţi specifice" (Canada) sau „activităţi de structurare" (Franţa). C. Simard, *Op.cit.* p. 36.

A doua categorie, cea a activităţilor de comunicare[37], vizează actualizarea şi orchestrarea cunoştinţelor şi capacităţilor sau, altfel spus, manifestarea şi rafinarea competenţei de comunicare. În această categorie se înscriu:

a) activităţile de exprimare orală (realizarea unor expuneri, dialoguri, interviuri, dezbateri, jocuri de rol etc.);
b) activităţile de producere de text scris (redactarea unor compuneri, jurnale, ghiduri etc.);
c) activităţile de lectură şi de interpretare a textului literar.

1.2. Variante de structurare a activităţilor

Cu scopul de a cadra cât mai precis cele două tipuri de activităţi definite mai sus, structurez, în cele ce urmează, un fundal teoretic sumar.[38] El va reuni obiectivele învăţării, demersurile şi metodele pedagogice fundamentale, tehnicile şi tipurile de material didactic şi metodele de evaluare. Ideea care articulează categoriile amintite este extrem de simplă: ea echivalează activitatea de predare-învăţare cu un scenariu narativ. Şi acest scenariu presupune prezenţa unor eroi ce realizează o acţiune, cu o anume finalitate, prin anume tehnici şi mijloace, într-un anume timp şi spaţiu. Mai mult, experienţa de învăţare parcursă trebuie, ca orice experienţă importantă, fixată, trecută în memorie şi măsurată, evaluată.

Iată şi întrebările ce pot informa proiectarea activităţilor didactice:

1. Care este scopul acţiunii didactice?
2. Cum va fi orientată acţiunea?
3. Care vor fi rolurile protagoniştilor?
4. Cum va fi ea realizată? Prin ce tehnici şi cu ce materiale? Cum va fi organizat spaţiul clasei? Cât timp va dura?
5. Cum voi fixa în memoria elevilor experienţa de învăţare / de practicare a cunoştinţelor şi cum voi regla şi măsura progresul?

În proiectarea didactică, *scopul acţiunii* este esenţial şi de la el începe structurarea activităţilor de asimilare şi de comunicare. Scopul se defineşte în funcţie de natura obiectului ce trebuie cunoscut şi se specifică în obiective; văzute din această perspectivă, obiectivele pot fi reprezentate pe o axă ale cărei margini sunt fidelitatea faţă de obiectul/conţinutul învăţării şi creativitatea:

Tipuri de obiective	a cita, a reface, a reproduce	a explica a reformula	a clasa, a conceptualiza, a alege, a argumenta	a aplica, a transfera	a inventa, a crea

[37] Aceste activităţi sunt numite, în Canada, „exersare de discursuri semnificante" (*practiques de discours signifiantes*), în Elveţia, „activităţi-cadru" (*activités-cadre*) sau în Franţa, „activităţi de eliberare" (*activités de libération*). Id., *Ibid.*, p. 36.

[38] Liniile de demarcaţie trasate aici sunt, fără îndoială, arbitrare. Îmi asum însă riscul, din dorinţa de a crea câteva repere în spaţiul din ce în ce mai atomizat al metodelor şi tehnicilor de învăţare. Iniţiativa poate părea anacronică într-o perioadă în care conceptul de metodă s-a demonetizat, iar paginile cărţilor de specialitate cuprind şiruri lungi de tehnici-metode. Oferta lor prea largă şi prea vag structurată este, în opinia mea, derutantă. De aici, şi dorinţa de crea jaloane în proiectarea lecţiilor.

Modul de orientare a acţiunii se decide în funcţie obiectivul dominant şi de nivelul clasei şi presupune alegerea unuia din cele patru demersuri fundamentale sau combinarea lor:

a. *demersul deductiv* - parcurs ce duce de la general la particular (ex.: de la definiţia adverbului la exemplificare şi analiză; de la definiţia schiţei la exemplificarea trăsăturilor pe text, de la definiţia expunerii orale la realizarea ei etc.);

b. *demersul inductiv* - parcurs ce duce de la particular la general (ex.: de la exemple, la definirea unei categorii gramaticale; de la analiza unui text, la definirea unei noţiuni de teorie literară; de la analiza unui rezumat oral, la definirea lui etc.);

c. *demers analogic* - parcurs ce constă în transferarea, la acelaşi nivel, dar într-un context nou, a unor aspecte deja cunoscute (ex.: predarea predicatului nominal pornind de la predicatul verbal, predarea gradelor de comparaţie ale adverbului pornind de la gradele de comparaţie ale adjectivelor; conturarea conceptului de eu liric, pornind de la cel de narator, abordarea rezumatului oral, pornind de la rezumatul scris etc.);

d. *demers dialectic* - abordare contradictorie ce permite tratarea unor date prin confruntare simultană (ex.: predarea simultană a propoziţiei de cauză şi a celei de scop în vederea diferenţierii lor; predarea simultană a aliteraţiei şi asonanţei, abordarea simultană a descrierii şi portretului etc.).

Rolurile protagoniştilor se conturează şi ele în funcţie de scopul acţiunii educative. Tipologia rolurilor a fost fixată de cele patru metode pedagogice fundamentale: metoda dogmatică sau expozitivă, metoda socratică sau interogativă, metoda activă, cu varianta sa cooperativă, şi metoda non-directivă. Într-o reprezentare ce reia şi simplifică perspectiva propusă de J. Vial, cele patru direcţii pot fi reprezentate pornind de la următorii parametri: profesor, elev şi conţinut al învăţării:[39]

	Metoda dogmatică	Metoda socratică	Metoda activă	Metoda non-directivă
Conţinutul învăţării	repetat	regăsit	recreat	creat
Profesorul	deţinător al cunoştinţelor şi, deci, al puterii	incitator	arbitru-expert	prezenţă estompată, „ştearsă"
Elevul	prezenţă estompată, „ştearsă"	orientat	activ	eliberat

O lectură explicativă a tabelului impune sublinierea unor aspecte legate de specificul metodelor şi de raporturile dintre ele.

În privinţa caracteristicilor metodelor, consider necesare următoarele precizări:

[39] J. Vial, *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, Paris, Les Editions ESF, 1987.

1. *metoda dogmatică* sau expozitivă se caracterizează prin rolul prioritar acordat profesorului şi obiectului de studiu; profesorul apare ca deţinător al cunoştinţelor şi al puterii şi, în consecinţă, organizează, impune, fixează, dirijează şi controlează procesul de învăţare; în ceea ce priveşte conţinutul, el este deja construit, deja definit, iar rolul elevului este de a-l reproduce, de a-l repeta cu fidelitate; de aici şi tehnicile predilecte: expunerea, conversaţia catihetică;
2. *metoda socratică* acordă un rol important elevului, subiect pe care profesorul îl ghidează în redescoperirea unor cunoştinţe nu mai puţin pre-stabilite decât în cazul precedent; dar procesul de învăţare are acum dimensiunea unui parcurs personal, ce presupune implicare şi colaborare; tehnicile predilecte sunt conversaţia socratică, demonstraţia şi modelarea;
3. *metoda activă* îşi propune, ca prim obiectiv, recrearea obiectului cunoaşterii; rolul central îi aparţine elevului, profesorul fiind acum expertul ce-l sfătuieşte şi-i orientează paşii; finalitatea metodei trece însă dincolo de reconstrucţia obiectului şi vizează dezvoltarea personală a elevului: construind şi descoperind cunoştinţe, elevul se construieşte şi se descoperă pe sine; iar acest traseu dublu orientat face cu putinţă nu numai iniţierea, ci şi iniţiativa; tehnicile predilecte sunt aici: discuţia, dezbaterea, jocul de rol, simularea, harta lecturii, analiza pe roluri, harta personajelor, expunerea realizată de elev, lectura prospectivă, proiectul etc.; varianta dimensionată social a metodei active este metoda învăţării prin colaborare; ea îşi propune, prin munca în grupe, să transforme clasa dintr-un grup amorf într-o colectivitate dinamică şi coerentă; această direcţie rescrie teza piagetiană ce informează metodele active – „a gândi înseamnă a opera" – în termenii „a gândi înseamnă a co-opera"; aplicarea acestei variante presupune fixarea mărimii grupelor, a rolurilor, precum şi fixarea modului de desfăşurare a secvenţei de lucru prin colaborare;
4. *metoda non-directivă* modifică integral statutul profesorului, al cărui rol în alegerea obiectivelor şi metodelor este minim; astfel, elevul are posibilitatea de a construi un parcurs propriu şi de a obţine, la capătul lui, un obiect nou şi personal; tehnicile specifice acestei metode sunt compunerile creative, atelierele de scriere şi lectură, proiectele propuse şi realizate integral de elevi.

Văzute în diacronie, cele patru metode şi tehnicile subsecvente spun istoria unui transfer de responsabilitate şi de putere de la profesor, la elev; mai mult, ele reprezintă modificarea viziunii asupra conţinutului învăţării: polii sunt reprezentaţi de abordarea dogmatică (obiect repetat) şi de cea non-directivă (obiect creat).

Dar lectura diacronică a metodelor, lectură justificată de apariţia lor în timp, nu este şi singura posibilă. Cele patru metode pot fi citite şi ca soluţii pedagogice co-prezente; şi asta datorită diversităţii conţinuturilor disciplinare: unele pretind asimilare fidelă (ex.: regulile de despărţire în silabe, datele de istoria limbii, de istoria literaturii etc.); altele permit redescoperirea şi re-crearea (conceptele şi tehni-

cile); există, de asemenea, şi conţinuturi ce pot fi descoperite, create de elevi (strategii proprii de lectură, de producere de text).[40] Fără îndoială, punerea în practică a modelului comunicativ impune predominanţa metodei active şi a variantei sale cooperative: sub incidenţa lor se situează integral activităţile de comunicare globală. Dar această orientare nu anulează valoarea celorlalte două metode ce pot informa corect şi eficient activităţile de structurare a cunoştinţelor. Aplicarea tehnicilor specifice formulelor expozitivă şi interogativă asigură precizia informaţiei, acurateţea conceptuală şi stăpânirea strategiilor de comunicare orală şi scrisă. Mă gândesc la expunerea unor reguli, la prezentarea unor organizatori textuali, la demonstrarea/modelarea unor tehnici de rezumare sau de identificare a ideilor principale, la conversaţia euristică întreprinsă cu scopul de a defini concepte etc. Proiectarea acestor scenarii nu exclude însă integrarea unor momente de învăţare activă (ex.: o secvenţă de muncă pe grupe, ce-şi propune descoperirea tipurilor de adverb, după ce categoria gramaticală a fost definită; o compunere gramaticală cu titlul „În lumea adjectivelor", ce leagă etapa consacrată definirii conceptului de cea care vizează felurile adjectivului; un autoportret realizat din propoziţii interogative, afirmative sau negative, integrat în lecţia despre tipurile de propoziţie sau în lecţia despre portretul literar etc.). Scenariile compozite sunt nu numai corecte, ci şi mult mai complexe şi eficiente. Rămâne deschisă însă problema proporţiilor, pe care o aproximez aici în următorii termeni: activităţile de structurare e bine să fie dominate de metodele expozitivă şi interogativă, în vreme ce activităţile de comunicare globală pot fi situate integral sub semnul metodei active şi, uneori, a celei non-directive. Dar problematica proporţiilor nu se restrânge la aria celor două categorii de activităţi. Ea vizează întregul proces de predare-învăţare, iar la acest nivel, rezolvarea ei nu mai este o simplă problemă de tehnică, ci o problemă de etică; o problemă de „locuire" a duratei tuturor orelor de limbă şi literatură română desfăşurate într-un semestru, un an sau în mai mulţi ani de studiu. Şi această „locuire" poate onora exigenţele timpului în măsura în care constă într-un transfer gradual de responsabilitate şi putere, de la profesor la elev: un transfer realizat cu intenţia de a transforma elevul, la capătul drumului, într-o persoană autonomă şi responsabilă (vezi şi anexa nr. 3 pentru proporţiile fixate de Tennyson în legătură cu durata activităţilor de asimilare şi de practicare a cunoştinţelor).

Proiectarea activităţilor didactice presupune, aşa cum am arătat, definirea scopului şi orientării acţiunii, precum şi stabilirea rolului protagoniştilor şi a tehnicilor ce urmează a fi aplicate. În funcţie de aceste repere profesorul poate decide durata activităţii, modul de organizare a clasei şi tipul de material didactic. Iată variante posibile de rezolvare a ultimilor doi parametri:

Talia grupului	muncă individuală	muncă în perechi	muncă în grupe mici	două grupe	clasa ca grupă

[40] În cartea sa, J. Vial pledează pentru combinarea metodelor, pentru înţelegerea lor ca părţi ale aceluiaşi continent (Vial, J., *Op. cit.*, pp. 189-206.). Aceeaşi idee o întâlnim şi la J. Bruner în legătură cu teoriile despre învăţare, cărora metodele le dau contur pedagogic concret (Bruner, J., *Models of Mind and Models of Pedagogy*, în *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996, pp. 53-65.)

Materiale didactice	texte (literare, non-literare, benzi desenate, imagini etc.)	grafice, scheme	fotografii, desene, înregistrări audio, video etc.	obiecte reale

Finalizarea proiectării acţiunii pretinde şi formularea unor răspunsuri la întrebările: cum voi fixa experienţa de învăţare în memoria elevilor şi cum voi măsura progresul? La prima întrebare se poate răspunde prin proiectarea unor secvenţe de discuţii recapitulative şi / sau prin alegerea unor exerciţii. În funcţie de complexitatea sarcinii de lucru – criteriu ce poate informa selectarea şi gradarea lor –, tipurile de exerciţii pot fi înseriate astfel: exerciţii de reproducere, de recunoaştere, de exemplificare, de completare şi înlocuire, de transformare, exerciţii creatoare şi jocuri (pentru definiţii şi exemple, vezi anexa nr. 5).[41]

Exerciţiile complexe pot fi nu numai modalităţi de fixare, ci şi de evaluare. Formele de evaluare – forme de a atribui o valoare învăţării şi practicării cunoştinţelor şi capacităţilor – depăşesc însă aria exerciţiilor şi pot fi grupate în: modalităţi de evaluare formativă şi modalităţi de evaluare normativă. Prima categorie urmăreşte să regleze procesul de învăţare şi nu se concretizează în notă. Cea de-a doua îşi propune măsurarea cunoştinţelor şi abilităţilor prin notă. Nu detaliez aici problematica celor două tipuri de evaluare, subiect abordat în capitolele următoare în funcţie de specificul domeniilor disciplinei. Subliniez doar necesitatea structurării unor agende de evaluare deschise şi obligativitatea de a elabora, pentru activităţile de comunicare globală, fişe riguroase de control şi evaluare / autoevaluare.[42]

Dacă reflecţia asupra modalităţilor şi instrumentelor de evaluare formativă este parte integrantă a procesului de proiectare a activităţilor, alegerea momentelor şi formelor de evaluare normativă vizează cadrul mai larg al unei lecţii sau al unei secvenţe didactice ample. Înainte de a prezenta câteva modele de configurare a unor astfel de secvenţe, reiau sintetic parametrii proiectării activităţilor, parametri definiţi în acest capitol ca răspunsuri la următoarele întrebări: 1. Care este scopul acţiunii didactice? 2. Cum va fi orientată acţiunea? 3. Care vor fi rolurile protagoniştilor? 4. Cum va fi ea realizată? Prin ce tehnici şi cu ce materiale? Cât timp va dura? Cum va fi organizat spaţiul clasei? 5. Cum voi fixa în memoria elevilor experienţa de învăţare / de practicare a cunoştinţelor? 6. Cum voi regla şi măsura progresul?

[41] Pentru alte formule de clasificare şi pentru soluţii de compunere a unor exerciţii a se vedea: V. Goia, *Didactica limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu*, Cluj, Ed. Dacia Educaţional, 2002, pp. 136-146; Parfene, C., *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală, Ghid metodologic*, Iaşi, Polirom, 1999, pp. 59-65; A. şi M. Petean, *Ocolul lumii în 50 de jocuri distractive*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1996.

[42] Vezi anexele nr. 7 şi 8 şi fişele de control şi evaluare din anexe, precum şi modelele formalizate de G. Meyer, *De ce şi cum evaluăm*, Iaşi, Polirom, 2000.

PROIECTAREA ACTIVITĂŢILOR DE STRUCTURARE A CUNOŞTINŢELOR ŞI DE COMUNICARE GLOBALĂ						
Tipuri de obiective	a cita, a reface, a reproduce	a explica, a reformula	a clasa, a conceptualiza,	a aplica, a transfera	a alege, a argumenta	a inventa, a crea
Demersuri	inductiv	deductiv	analogic	dialectic		
Metode	dogmatică	socratică	activă	non-directivă		
Tehnici de predare	expunerea, conversaţia catihetică	conversaţia socratică, demonstraţia, problematizarea	discuţia, dezbaterea, jocul de rol, harta lecturii, harta personajelor, expunerea elevului, lectura prospectivă, realizarea de proiect sub îndrumarea profesorului etc.	compunerile creative, atelierul de scriere şi lectură, proiectele propuse şi realizate integral de elevi, exerciţiile creatoare etc.		
Materiale didactice	texte (literare, nonliterare, documente etc.)	grafice, scheme	fotografii, desene, înregistrări audio şi video etc.	obiecte reale		
Talia grupului	muncă individuală	muncă în perechi	muncă în grupe mici	două grupe	clasa ca grupă	
Modalităţi de fixare	exerciţii			discuţii recapitulative		
Modalităţi de evaluare	evaluare formativă			evaluare sumativă		

2. Proiectarea lecţiilor şi a secvenţelor didactice: parcursuri explicite

Cele două tipuri de activităţi conturate anterior constituie, fără îndoială, momentele centrale ale parcursurilor didactice; şi asta întrucât permit asimilarea de cunoştinţe, formarea de capacităţi şi practicarea lor în contexte diverse şi semnificante. De aici, şi importanţa proiectării riguroase a etapelor care le compun. În acelaşi timp însă, aceste activităţi nu pot fi gândite ca momente autonome, iar reuşita procesului de predare-învăţare nu depinde numai de coerenţa şi eficienţa lor; reuşita depinde şi de modul în care aceste activităţi sunt integrate într-un parcurs coerent, reprezentat de o lecţie sau de un grup de lecţii, de o secvenţă didactică.

Două îmi par a fi, la ora actuală, direcţiile care informează structurarea lecţiilor şi a secvenţelor didactice: 1. integrarea fiecărei activităţi într-un proces şi deci renunţarea la abordarea abruptă şi insulară a noilor cunoştinţe şi 2. explicitarea strategiilor de predare-învăţare şi justificarea lor.

Focalizate asupra continuităţii şi transparenţei procesului de învăţare, direcţiile actuale se subordonează unei viziuni în care esenţiale sunt nu numai înţelegerea şi învăţarea conţinuturilor şi formarea abilităţilor: esenţială este şi înţelegerea modului în care înţelegerea şi învăţarea se petrec. Acesta este motivul pentru care voi aşeza, în contrast cu modelul clasic al lecţiei, trei tipare configurative ce îşi propun explicitarea şi justificarea procesului de învăţare.

Etapele lecţiei tradiţionale sunt, de regulă, următoarele: a) momentul organizatoric; b) actualizarea sau verificarea cunoştinţelor dobândite anterior; c) însuşirea noilor cunoştinţe şi d) fixarea şi evaluarea noilor cunoştinţe.

Momentul al treilea, cel consacrat studiului noilor conţinuturi, debutează de cele mai multe ori abrupt, prin „Astăzi vom studia", „Începem studiul..." şi se încheie prin activităţi de fixare. Pe parcursul lui, elevul trebuie să se conformeze unor sarcini de lucru (recunoaşte, analizează, răspunde etc.) a căror orientare îi rămâne, de cele mai multe ori, necunoscută. Şi asta, pentru că despre paşii procesului de învăţare şi despre sensul parcursului nu e vorba nici la începutul activităţii, nici după încheierea ei.

O astfel de abordare generează o înţelegere secvenţială a fenomenului lingvistic şi literar: astfel, pentru majoritatea elevilor capitolele gramaticii par autonome; cunoştinţele de limbă par rupte de lectură, de scriere sau de comunicarea orală; interpretările aceluiaşi tip de text sunt considerate demersuri total diferite etc. Mai mult, paşii procesului de învăţare şi necesitatea parcurgerii lor nu sunt niciodată obiecte de reflecţie, rostul efortului fiind de-la-sine-înţeles. Şi de-la-sine-înţelegerea reduce, de cele mai multe ori, importanţa învăţării la măsurile ei exterioare. De învăţat se învaţă, consideră elevii, pentru teze şi examene; pentru „reuşita şcolară" se citesc şi se rezumă texte, se reţin cuvinte noi şi se fac exerciţii gramaticale.

Modelul tradiţional trădează întregurile şi privilegiază rezultatele punctuale ale învăţării. Corectarea acestei carenţe poate fi realizată fie prin redimensionarea variantei clasicizate, fie prin înlocuirea ei cu alte tipare. Iată trei structuri ce pot ghida proiectarea lecţiei şi a secvenţelor didactice:

1. *modelul „învăţării directe sau explicite"*, formulat de J. Giasson în 1991, model ce înscrie conţinuturile în aria de interes a elevilor şi explicitează strategiile procesului de învăţare;
2. *modelul „Ştiu - Doresc să ştiu - Am învăţat"*, formulat de D. Ogle în 1986, model ce înscrie învăţarea noilor conţinuturi în lanţul continuu al aprofundării unei probleme;
3. *modelul „Evocare – Configurare a sensului – Reflecţie"*, realizat de J.L. Meredith şi K.S. Steele în 1997 prin modificarea şi extinderea celui propus de Vaughan şi Estes; acest model înscrie noile conţinuturi în sfera cunoştinţelor pe care elevii le deţin deja, pe de o parte, şi conferă un loc important reflecţiei asupra problemelor asimilate, pe de altă parte.

Fără îndoială, cele trei variante nu sunt singurele forme cursive şi deschise pe care didactica actuală le propune. Le-am ales însă pentru coerenţa şi plasticitatea lor, calităţi ce pot fi formulate astfel:

1. cele trei tipare lasă să se întrevadă întregurile, întinderile; şi asta, întrucât încadrează activităţile de structurare şi de comunicare a) în durata procesului învăţării unei probleme şi / sau b) în sfera de interes a elevilor;
2. modelele permit înţelegerea modului în care înţelegerea şi învăţarea se petrec; şi asta întrucât fac vizibile nu numai momentele lecţiei, ci şi orien-

tarea şi etapele procesului învăţării;
3. modelele sunt compatibile: ele pot fi alternate sau combinate; mai mult, unele din secvenţele lor pot fi grefate pe tiparul tradiţional (ex.: secvenţa de reflecţie, de evocare etc.);
4. modelele sunt plastice: pot fi aplicate unei singure lecţii, extinse la nivelul unei unităţi de învăţare sau al materiei unui întreg an de studiu.

2.1. Modelul „învăţării directe sau explicite"

Primul tipar configurativ la care m-am referit – cel al învăţării directe sau explicite – a fost configurat de J. Giasson în lucrarea *La compréhension en lecture.* Nu prezint aici studiile care au informat elaborarea lui; reţin doar trăsăturile definitorii şi scopul cu care a fost creat.

Valoarea modelului constă, subliniază autoarea, în „importanţa pe care o acordă dezvoltării autonomiei elevului" sau, mai precis, în importanţa pe care o acordă deprinderii unor strategii ce permit transformarea elevului în cititor autentic.

În centrul modelului se află deci învăţarea strategiilor de comprehensiune pe care lectura competentă le presupune. Momentele unei lecţii configurate după acest model pot fi sintetizate prin următoarele întrebări:

Ce cunoştinţe procedurale (sau declarative) urmează a fi învăţate?	De ce este necesară învăţarea lor?	Cum se va realiza învăţarea?	**Învăţarea noilor cunoştinţe**	Când pot fi aplicate cunoştinţele învăţate?

O astfel de structurare este, în mod evident, proprie unor lecţii axate pe învăţarea de tehnici şi strategii (cunoştinţe procedurale), precum rezumarea, argumentarea, identificarea ideilor principale, deducerea sensului cuvintelor din context, interpretarea de text literar sau analiza unei categorii gramaticale. Dar acest mod de structurare poate fi adecvat şi unor lecţii ce urmăresc formarea unor noţiuni de lingvistică sau de teorie literară; aplicat în astfel de situaţii, modelul face posibilă nu numai asimilarea noţiunilor, ci şi cunoaşterea modului în care se formează noţiunile.

Date fiind valenţele modelului, îl voi prezenta în două variante: prima, în care conţinutul lecţiei este reprezentat de o strategie; a doua, în care în centrul lecţiei se află un concept de limbă sau de teorie literară.

Actualizarea modelului presupune realizarea următoarelor etape:

1. Prima cuprinde descrierea strategiei / problemei ce urmează a fi studiată şi evidenţierea utilităţii ei sau, altfel spus, reuneşte răspunsurile la primele două întrebări: Ce cunoştinţe urmează a fi învăţate? De ce este necesară învăţarea lor?
   a. În situaţia în care conţinutul propriu-zis al lecţiei este reprezentat de o strategie, demersul didactic va urmări definirea, în linii mari, a paşilor pe care strategia îi presupune şi va încerca să justifice importanţa învăţării ei; astfel, dacă lecţia

vizează rezumarea, după anunțarea problemei, discuția cu clasa va urmări să evidențieze diversitatea situațiilor și conținuturilor rezumării: rezumăm acasă, la școală, pe stradă etc. și rezumăm evenimentele unei zile, conținutul unui film artistic sau documentar, o bandă desenată, o lecție de istorie etc. Discuția va puncta apoi necesitatea cunoașterii strategiei. Dialogul cu clasa poate permite, subliniază J. Giasson, evitarea unei situații frecvente și anume, cea în care elevii, deși cunosc strategia, nu o aplică sau o aplică doar în contexte asemănătoare celor în care au învățat-o. Conversația are însă și rolul de a justifica învățarea, de a lega activitatea din clasă cu realitatea de dincolo de ora de română.

b. În situația în care substanța lecției o reprezintă formarea unei noțiuni de gramatică sau teorie literară, discuția cu clasa poate viza, deopotrivă, importanța cunoașterii problemei, dar și modul în care va fi cunoscută, pașii prin care va fi abordată. O astfel de enunțare se poate face simplu prin „mai întâi ...", „apoi...", „în cele din urmă...", poate fi însoțită de un grafic menit să reprezintă demersul inductiv și / sau deductiv ce urmează a fi desfășurat, componentele definiției etc.

2. A doua secvență se organizează în jurul celei de-a treia întrebări și constă în învățarea propriu-zisă a strategiei sau conceptului; specificul acestui moment constă în transparența parcursului, iar metoda este, de obicei, cea a „gândirii cu voce tare".

a. În situația în care substanța lecției este reprezentată de o strategie, Giasson recomandă profesorului: să definească modul în care strategia „acționează", să demonstreze funcționarea ei într-o situație concretă și, apoi, să ghideze elevii pe toată durata aplicării ei; astfel, într-o lecție al cărei conținut este reprezentat de rezumare, primul pas ar consta în expunerea sintetică a operațiilor pe care rezumarea le presupune (vezi în acest sens secvența despre redactare din capitolul „Scrierea") și în demonstrarea, pe un text foarte scurt, a modului în care strategia „funcționează". Activitatea profesorului va consta, în continuare, în ghidarea elevilor, în supravegherea modului în care aplică, la rândul lor, strategia.

b. În situația în care substanța lecției este reprezentată de o categorie gramaticală sau de teorie literară, pe parcursul circumscrierii ei, profesorul va evidenția pașii demersului; astfel, într-o lecție precum cea despre diateza verbală, pașii enunțați în secvența precedentă vor fi reluați: se va sublinia

BCU IASI/CENTRU UNIVERSITAR

prezenţa exemplelor şi a scopului analizei şi comparării lor; se va sublinia existenţa unor prime concluzii; se vor evidenţia etapele elaborării definiţiei etc.

3. A treia secvenţă se organizează în jurul ultimei întrebări şi constă în prezentarea posibilităţilor de valorificare a noilor cunoştinţe.
   a. În situaţia în care lecţia a vizat învăţarea unor strategii, discuţia cu elevii va puncta contextele în care strategia va putea fi aplicată.
   b. În situaţia în care lecţia a vizat formarea unor noţiuni de limbă sau teorie literară, discuţia cu elevii se va orienta înspre sublinierea importanţei şi funcţionalităţii noilor cunoştinţe.

Modelul lui Giasson pune în prim-plan formarea cunoştinţelor procedurale şi oferă o modalitate eficientă de structurare a lecţiilor orientate spre formarea strategiilor de comprehensiune şi producere de text. Mai mult, principiile care îl informează pot restructura uneori şi activităţile ce urmăresc formarea unor noţiuni. Prin transparenţa procesului de învăţare, acest tipar se opune demersului tradiţional ce ecranează paşii parcursului şi orientarea lor.

2.2. Modelul „Ştiu – Doresc să ştiu – Am învăţat"

Specificul acestui tipar structurant constă în modul în care înscrie conţinuturile ce urmează a fi studiate: le înscrie în sfera cunoştinţelor pe care elevul le are deja asupra subiectului, în sfera aşteptărilor sale legate de problemă şi, apoi, în sfera unor noi întrebări şi aşteptări.

Modelul a fost creat de Donna Ogle şi a vizat iniţial lectura textelor expozitive.[43] Desemnat prin iniţialele K-W-L (*Know - Want to know – Learned*), iniţiale a căror semnificaţie corespunde întrebărilor Ce ştiu?, Ce doresc să învăţ?, Ce am învăţat?, tiparul s-a impus drept soluţie viabilă de proiectare a orelor de asimilare a unor cunoştinţe declarative.

Etapele pe care le presupune sunt în număr de cinci şi ele înscriu învăţarea noilor conţinuturi în lanţul firesc al interogaţiilor, răspunsurilor şi noilor interogaţii pe care abordarea / aprofundarea unor probleme le presupune.

Ce ştiu despre subiect?	Ce aş dori să ştiu?	**Învăţarea noilor conţinuturi**	Ce am învăţat?	Ce aş dori să aflu încă despre subiect?

O astfel de structurare a lecţiei o consider adecvată nu numai lecturii textelor expozitive; ea poate informa configuraţia tuturor lecţiilor / seriilor de lecţii centrate pe asimilarea unei singure probleme, fie ea de gramatică sau de teorie literară: mă gândesc, de pildă, la lecţiile despre basm, naraţiune, descriere, personaj, dar şi la

[43] D. Ogle, *K-L-W: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text*, „The Reading Teacher", 39/1986, pp. 564-570.

lecţii cu titlul „substantivul", „pronumele" sau „situaţia de comunicare" etc.

Consider, de asemenea, că modelul poate informa, prin primele două secvenţe, orele de prezentare a manualului sau ora de deschidere a unui capitol; modelul poate informa, de asemenea, ora ce închide un capitol sau ultima oră a unui an şcolar; şi asta, în măsura în care întrebările 1, 2 şi 4 sunt formulate la trecut, iar întrebarea a treia este exclusă.

Actualizarea modelului, în întregul său, presupune parcurgerea paşilor următori:

1. Prima etapă este centrată pe întrebarea „Ce ştiu despre subiect?" şi conţine o discuţie cu întreaga clasă, discuţie orientată înspre actualizarea cunoştinţelor pe care elevii le deţin deja. Datele obţinute prin întrebări pot fi structurate prin intermediul unuia din organizatorii descriptivi prezentaţi în anexa nr. 10; demersul are calitatea de a demonstra elevilor faptul că problema nu le este străină şi de a permite abordarea subiectului din interiorul cunoştinţelor lor. Această etapă nu a fost exclusă din modelul tradiţional decât în cazul formulelor de intrare abruptă şi corespunde, parţial, momentului denumit de Constantin Parfene „Actualizarea celor învăţate anterior (a «ideilor-ancoră», a deprinderilor etc.)".[44] În structura propusă de Donna Ogle, etapa este însă obligatorie, iar discuţia cu clasa nu vizează doar cunoştinţele învăţate, ci orice fel de cunoştinţe despre temă. Rezultatele unui dialog deschis spre orizontul experienţelor elevilor sunt, nu o dată, surprinzătoare; ele aduc la suprafaţă nu numai cunoştinţe variate, ci şi analogii inedite, pe care profesorul nu le poate prevedea şi care dau o altă calitate discuţiei. Începută astfel, o lecţie despre cuvânt, despre comunicare, despre vocabular sau despre carte-obiect cultural, pune în lumină date şi experienţe personale pe care abordarea clasică nu le permite; în acelaşi timp, o astfel de abordare dă profesorului posibilitatea de a aşeza lecţia în continuarea unui proces de înţelegere, proces început de elev, cu mult înainte de lecţie.

2. A doua etapă este centrată asupra întrebării „Ce aş dori să ştiu despre subiect?" şi presupune realizarea unei liste de întrebări prin care ar putea fi cadrată, în continuare, problema. Această secvenţă urmăreşte să integreze activitatea de învăţare în sfera de interes a elevilor. Există, fără îndoială, teme care privilegiază o astfel de abordare (precum modalităţile de expunere, formele literare preferate de elevi, unele aspecte legate de lexic sau de comunicare etc.), tot aşa cum există şi probleme dificile şi / sau străine de aşteptările lor. Aşa este de pildă categoria verbelor impersonale sau cea a articolului, specii precum doina sau pastelul, problemele legate de versificaţie, de punctuaţie etc. În aceste situaţii, sarcina de a circumscrie

[44] Constantin Parfene, *Op. cit.*, p. 86.

problema prin întrebări ar putea fi preluată de profesor. Diferența dintre intrarea abruptă în subiect (ex.: „Astăzi vom studia o altă specie a genului liric") sau intrarea „nemarcată" (ex.: „Deschideți manualul la pagina... Cine dorește să citească poezia?"), pe de o parte, şi formulările-liant pe care le permite modelul Donnei Ogle (ex.: „Acum, după ce am trecut în revistă caracteristicile genului liric, ne putem întreba ce categorii de sentimente pot fi exprimate în acest tip de text?"), pe de altă parte, este diferența dintre un demers ce ignoră problema continuității învățării şi unul care o ia în considerare şi o pune în evidență.

3. A treia etapă urmărește învățarea noilor conținuturi, problematică ce va fi abordată în secțiunile următoare.

4. Ultimele două momente ale modelului corespund, într-o oarecare măsură, etapei clasice a fixării. Tiparul propus de D. Ogle se diferențiază de varianta tradițională a) prin modul în care corelează rezultatele învățării cu aşteptările ce au precedat-o şi b) prin modul în care sugerează necesitatea unor reluări şi extinderi ulterioare. Secvențele finale se structurează deci în jurul întrebărilor: „Care sunt noile cunoştințe dobândite şi cum răspund ele întrebărilor inițiale?"; „Au existat întrebări fără răspuns sau răspunsuri pentru care nu au fost formulate întrebări?" şi „Ce alte lucruri aş dori să aflu în continuare despre subiect?". Secvența centrată asupra ultimei întrebări poate cuprinde, alături de o listă de necunoscute, şi o serie de indicații bibliografice, oferite elevilor ce doresc să aprofundeze tema.

Valoarea acestui modelul constă, în primul rând, în faptul că permite înscrierea activității de învățare în continuitatea unui proces de asimilare a unui subiect, proces început înainte de momentul lecției şi continuat după închiderea ei. Dar valoarea modelului constă şi în faptul că integrează lecția în sfera preocupărilor elevilor, oferindu-le posibilitatea de a formula propriile lor întrebări şi de a măsura răspunsurile obținute. Mesajul subliminal pe care îl transmite un astfel de parcurs este acela că activitățile de învățare nu sunt insulare, că ele se înscriu într-un proces coerent ce acoperă teritorii largi; teritorii extinse dincolo de marginile lecției, dar şi dincolo de marginile cărților de şcoală, în experiența de viață, în reflecțiile şi lecturile elevilor.

2.3. Modelul „Evocare – Constituirea sensului – Reflecție"

În structura compusă de J. L. Steele, K. S. Meredith se regăsesc principiile care au informat modelele anterioare şi anume necesitatea de a evidenția caracterul procesual al învățării şi necesitatea de a integra învățarea în orizontul cunoştințelor şi preocupărilor elevilor.

Configurat cu intenția de a genera un spațiu propriu pentru dezvoltarea „gândiri critice" (definită drept capacitate de „integrare creativă a conceptelor şi informațiilor")[45], modelul include următoarele etape: 1. etapa de evocare (actualizare) şi

[45] J.L. Steele, K.S. Meredith, C. Temple, *Un cadru pentru dezvoltarea gândirii critice la diversele materii de studiu. Ghidul I*, 1998, pp. 1-2.

de sistematizare a cunoştinţelor pe care elevii le au deja despre subiect; 2. activitatea propriu-zisă de predare-învăţare şi 3. etapa de reflecţie asupra cunoştinţelor dobândite şi asupra modului în care au fost dobândite.

Acest tipar prezintă asemănări evidente cu cel semnat de D. Ogle şi poate fi reprezentat prin următoarele întrebări:

Ce ştiu despre subiect şi ce aş dori să aflu?	**Învăţarea noilor conţinuturi**	Ce am învăţat, cum explic şi corelez noile cunoştinţe?

Punerea în practică a modelului presupune realizarea următoarelor etape:

1. Prima etapă – „evocarea" – constă în actualizarea tuturor cunoştinţelor pe care elevii le deţin despre subiectul lecţiei – cunoştinţe corecte sau incorecte – precum şi în definirea unor zone de interes, capabile să justifice abordarea problemei. Evocarea se realizează la început prin brainstorming individual sau în perechi, pentru ca apoi datele obţinute să fie coroborate şi sistematizate prin intermediul unui organizator grafic. Discuţia cu elevii va pune apoi în evidenţă incertitudinile sau necunoscutele referitoare la problemă, pregătind astfel trecerea la studiul propriu-zis. Un astfel de debut îl văd adecvat în majoritatea orelor de limbă şi literatură. Excepţie fac, în mod evident, activităţile ce urmăresc lectura unor texte literare necunoscute, activităţi în cadrul cărora discuţiile iniţiale vizează, de regulă, conturarea orizontului de aşteptare al cititorilor şi nu cunoştinţele lor anterioare.

2. Momentul „constituirii sensului" este secvenţa centrală a lecţiei şi se caracterizează, în viziunea autorilor, prin „monitorizarea înţelegerii". Sintagma se referă atât la încercările elevului de a supraveghea atent şi de a conduce cu precizie propriul proces de înţelegere, dar şi la supravegherea, de către profesor, a activităţilor de învăţare. Adecvate perfect acestui tip de abordare îmi par a fi lecţiile în care învăţarea se realizează prioritar prin activităţi de muncă independentă (lecţii de lectură în care elevii descifrează sau produc singuri un text), dar şi lecţiile în care activităţile de grup presupun realizarea unor sarcini de învăţare complexe şi comunicarea rezultatelor lor (vezi, de pildă, tehnicile „puzzle" şi „turul galeriei" din anexa nr. 13).

3. Momentul reflecţiei urmăreşte verificarea cunoştinţelor dobândite; verificarea vizează capacitatea elevilor de a exprima noile conţinuturi în cuvinte proprii şi se realizează prin discuţii: în cadrul dialogului noile cunoştinţe sunt nu numai exprimate, ci şi justificate şi corelate cu alte cunoştinţe, pe care elevul le deţine şi care nu au făcut obiectul discuţiilor anterioare. Mai mult, discuţia finală urmăreşte să pună în evidenţă nu numai ceea ce s-a înţeles, ci şi modul în care s-a petrecut înţelegerea. O astfel de încheiere o văd adecvată orelor orientate explicit înspre formarea competenţei de

comunicare orală şi scrisă. Reflecţia finală poate fi încercată şi în orele de interpretare de text literar, activităţi în cadrul cărora rezultatele înţelegerii sunt, de cele mai multe ori, diferite; o discuţie asupra diferenţelor poate evidenţia dimensiunea profund personală a comprehensiunii şi interpretării şi, deci, prezenţa lecturilor plurale.

Meritul acestui model constă în modul în care permite valorificarea cunoştinţelor anterioare, în faptul că urmăreşte monitorizarea înţelegerii, dar, mai ales, în etapa de reflecţie: ea deschide, în lecţie, o durată a re-formulării, fundamentării şi reintegrării noilor conţinuturi în orizontul altor idei şi date. Prin această ultimă secvenţă, modelul contrazice recapitulările reproductive ce încheie, de regulă, lecţiile tradiţionale şi oferă o variantă viabilă de finalizare a activităţilor de comunicare.

Prezentarea celor trei modele a fost realizată cu intenţia de a face vizibile două din punctele de fugă ale didacticii actuale; e vorba de continuitatea şi de transparenţa procesului de predare-învăţare. Punerea în practică a acestor tipare permite, în opinia mea, redimensionarea studiului limbii şi literaturii române; şi asta, datorită unor calităţi ce rezidă în:

- reliefarea continuităţii procesului învăţării unei probleme: un proces început înainte de lecţie şi continuat după închiderea ei;
- evidenţierea paşilor procesului învăţării, a strategiilor care o fac posibilă;
- înscrierea problemei ce urmează a fi abordată în orizontul cunoştinţelor anterioare şi al preocupărilor elevilor;
- prezenţa unor strategii de monitorizare a înţelegerii;
- prezenţa momentului de reflecţie la sfârşitul unei etape de învăţare;
- justificarea necesităţii învăţării şi conturarea situaţiilor în care cunoştinţele pot fi aplicate.

Toate aceste aspecte sunt, în opinia mea componentele unui mesaj esenţial pe care ansamblul lecţiilor trebuie să-l transmită dincolo de contururile precise ale cunoştinţelor şi dincolo de formarea unor abilităţi. Un mesaj pe care l-a formulat Ortega y Gasset atunci când a vorbit despre importanţa drumului, nu doar a popasurilor, despre importanţa lui „ a merge", a lui „a fi pe drum". În didactică, mesajul sună în gol dacă alegem calea expozitivă de a-l transmite; el poate însă convinge atunci când este transmis indirect, prin modelul de structurare al parcursului, prin articularea lui atentă şi cursivă.

3. Clasa - spaţiu al dialogului şi al cooperării

Realizarea unor demersuri adecvate noilor programe presupune nu numai proiectarea riguroasă a lecţiilor şi secvenţelor didactice, ci şi o anume calitate a relaţiei dintre profesor şi elevi şi a dialogului care o exprimă. Trăsăturile acestei relaţii ar putea fi subsumate deopotrivă empatiei şi distanţei critice; şi asta, pentru

că dialogul autentic presupune, în opinia mea, înţelegerea şi susţinerea celuilalt, acordare de credit, dar şi reflecţie asupra activităţii proprii şi a muncii partenerului.

În clasă, dialogul este, în primul rând, o formă de comunicare (lat. *communico* – a face comun dând şi a face comun luând) realizată prin vorbire (gr. *dia* – prin şi *logos* – vorbire);[46] este un mod de a transmite informaţii, idei, opinii şi sentimente, de a realiza învăţarea prin crearea unui „spaţiu" verbal în care se oferă şi se primeşte în acelaşi timp. Fără îndoială, de oferit, oferă mai ales profesorul. Dar experienţa de predare dovedeşte că, nu o dată, reflecţiile elevilor surprind prin acurateţe şi profunzime, că şi elevii pot oferi profesorului şi colegilor gânduri şi emoţii, îmbogăţindu-se astfel reciproc.

Întreaga cercetare legată de funcţia interrelaţională a dialogului demonstrează virtuţile comunicării verbale. Dialogul nu înseamnă numai schimb de idei şi sentimente, el permite şi aprofundarea subiectului de reflecţie, cunoaşterea interlocutorului şi cunoaşterea modului în care înţelegerea s-a petrecut. Trei forme esenţiale ale comprehensiunii, a căror condiţie de realizare este dialogul nesigur, tatonant, în cadrul căruia adevărurile se caută, se aproximează, se reformulează şi se cern. Acest tip de dialog – denumit „exploratoriu" şi opus celui „prezentaţional"[47] – este prin excelenţă sporitor. Zona lui predilectă o constituie grupul de elevi, mediu în care „n-am înţeles bine", „nu ştiu precis", „s-ar putea" sau „dacă mă mai gândesc" sunt, cu adevărat, acasă. De aici şi necesitatea de a proiecta o serie de lecţii / activităţi în care explorarea unei probleme să fie vizată prin activitatea pe grupe.

Dar dialogul elevilor este nu numai o modalitate de cunoaştere, ci şi o formă pertinentă a educaţiei pentru democraţie. Faptul a fost evidenţiat, încă de la începutul secolului, de John Dewey, filosoful pentru care acest tip de educaţie începe cu experienţa şcolară a muncii în grup; ea oferă elevului posibilitatea de a stabili relaţii productive, bazate pe respect şi empatie.

Restructurarea demersului didactic nu se poate reduce însă la integrarea unor strategii de învăţare prin colaborare; ea presupune şi regândirea rolurilor pe care profesorul şi elevii le au în cadrul dialogului. Iată, de pildă, perspectiva contrastivă structurată de J.F. Almasi în legătură cu dialogul din ora de literatură.[48]

---

[46] Reţin pentru sensul cuvântului „dialog" sublinierile Lilianei Ionescu-Ruxăndoiu: „...definiţia dialogului din DEX, specificând în mod repetat existenţa a *doi* participanţi favorizează înţelegerea greşită a termenului sub aspect etimologic, înţelegere din păcate foarte răspândită. La dialog pot lua parte oricâte persoane sau (personaje), doi fiind limita minimă: termenul face referire la mijlocul prin care participanţii sunt puşi în legătură: vorbirea, discursul (gr. *logos*) şi nu la numărul participanţilor, pentru că nu conţine în structura sa originară prefixul gr. *di-* care trimite la sensul de „doi" (cf., de exemplu, *diftong, dicotiledonat* etc.), ci gr. *dia-* „prin" (cf., de exemplu, *diagramă, diametru* etc.).", L. Ionescu-Ruxăndoiu, *Conversaţie – discuţie - dialog*, în „Limba şi literatura română", nr. 1, 2001, p. 15.

[47] D. Barnes, *Supporting Exploratory Talk for Learning*, în Pierce K.M. şi Gilles K.J. (coord.), *Cycles of Meaning: Exploring the Potential of Talk in Learning Communities*, Portsmouth, NH. Heinemann, 1993, pp. 29-33.

[48] J. F. Almasi, *A New Wiew of Discussion*, în L. B. Gambrell şi J. F. Almasi (coord.), *Fostering Engaged Reading*, International Reading Association, Newark, Delaware, 1996, pp. 2-23.

VIZIUNE TRADIŢIONALĂ	VIZIUNE ACTUALĂ
Cel puţin jumătate din durata discuţiei aparţine profesorului.	Profesorul vorbeşte cât mai puţin posibil.
Profesorul conduce integral discuţia.	Profesorul facilitează şi structurează discuţia.
Majoritatea întrebărilor sunt puse de profesor.	Majoritatea întrebărilor sunt puse de elevi.
La întrebările formulate de elevi răspunde, în primul rând, profesorul.	La întrebările formulate de elevi răspund, în primul rând, colegii.
Majoritatea întrebărilor vizează un răspuns precis.	Majoritatea întrebărilor sunt întrebări problematizante.
Profesorul dă feedback imediat după obţinerea răspunsului.	Feedback-ul se dă după consultarea opiniilor celorlalţi elevi.

Coloana ce defineşte „viziunea actuală" poate informa nu numai lecţiile de literatură, ci şi activităţile de comunicare şi, pe anume segmente, activităţile ce vizează asimilarea conceptelor operaţionale. Mai mult, ea poate fi citită ca o explicitare, dintre multele posibile, a sintagmelor „învăţare activă" sau „învăţământ centrat pe elev".

Structurarea unor parcursuri didactice în care rolul central să fie al elevului nu se reduce însă la redefinirea funcţiilor şi a locului dialogului; ea vizează toate aspectele procesului educativ. Iată câteva repere ce pot completa consideraţiile despre proiectare formulate în acest capitol:

- locurile elevilor nu sunt fixe şi dispunerea lor permite profesorului contactul vizual cu fiecare elev;
- activităţile implică toată clasa;
- timpul de rezolvare a sarcinilor de lucru este suficient;
- profesorul se implică direct în activităţile desfăşurate de elevi;
- cunoştinţele anterioare sunt recunoscute şi valorificate;
- greşelile sunt înţelese ca parte a învăţării;
- feedback-ul se realizează prin consideraţii nuanţate;
- informaţiile se comunică pe mai multe canale şi în moduri diferite;
- diversitatea opiniilor este nu numai acceptată, dar şi încurajată şi valorizată.[49]

[49] Vezi în acest sens şi capitolul *Bilding Understanding of the Power of Diversity in Groups*, în L.A. Baloche, *The Cooperative Classroom. Empowering Learning*, New Jersey, Prentice-Hall, 1998, pp. 38-65.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA a II-a: Formarea competenței de comunicare

COMPETENȚA DE COMUNICARE. ABORDARE TEORETICĂ

„Toată viața și toată societatea, laolaltă cu toată cultura, sunt o chestiune de comunicare; dar sunt totodată și una de cuminecare. [...] Comunicarea e de date, de semnale sau chiar de semnificații și înțelesuri; cuminecarea e de subînțelesuri."

(Constantin Noica, *Comunicare și cuminecare,* în *Cuvânt împreună despre rostirea românească*)

O definiție succintă a modelului comunicativ reține specificul acestei abordări, și anume centrarea procesului educativ pe comunicare. Din punct de vedere didactic, acest fapt presupune constituirea unei viziuni coerente asupra comunicării, structurată deopotrivă teoretic și practic.

Fundalul teoretic al modelului comunicativ-funcțional selectează și corelează o serie de categorii dintre care reținem, ca definitorii: situația de comunicare, funcțiile limbajului și competența de comunicare. Prin aceste categorii, modelul își propune să articuleze aria vastă a comunicării, arie circumscrisă de specialiști prin două grupuri de definiții. Primul grup reprezintă comunicarea ca un proces prin care A trimite un mesaj lui B, mesaj care are un efect asupra acestuia. Cel de-al doilea statuează comunicarea ca negociere și schimb de semnificație, procese în care mesajele, persoanele determinate cultural și „realitatea" interacționează în așa fel încât să permită ca înțelesul să fie produs, iar înțelegerea să apară.[1]

1. Parametrii comunicării și funcțiile limbajului

Cele două categorii de definiții sunt expresia unor perspective complementare, ce accentuează fie procesul de transmitere a mesajului (cine și ce spune? cui spune, pe ce canal și cu ce efect?...), fie procesul de producere a sensului (care este raportul dintre elementele ce alcătuiesc textul? care este raportul dintre text și

[1] T. O'Sullivan, J. Hartley *et alii, Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale* (trad. M. Mitarcă), Iași, Polirom, 2001, pp. 74-75.

realitatea la care se referă? dar raportul dintre text şi experienţa socială şi culturală a receptorului?...).

Consider că instituirea unei viziuni didactice globale asupra comunicării presupune integrarea ambelor perspective, comunicarea fiind transmitere de mesaje în vederea producerii înţelesului şi realizării înţelegerii.

În structurarea unui astfel de parcurs, etapa iniţială presupune cadrarea actului de comunicare, abordarea comunicării ca schimb de mesaje. Şi acesta este cazul programelor noastre, dar şi al programelor din majoritatea ţărilor francofone. Ele aleg ca tipar structurant modelul circumscris de Roman Jakobson în 1963, model pe care îl prezint în continuare. împreună cu descrierea lui. Reţin, de asemenea, tezele referitoare la esenţa interlocutivă a limbajului şi la funcţiile lui.

1. „Cred că realitatea fundamentală cu care lingvistul are de-a face este interlocuţia – schimbul de mesaje între emiţător şi receptor [...]. Orice discurs individual presupune schimb. Nu există emiţător fără receptor decât în cazul în care emiţătorul este un beţiv sau un bolnav mintal. În ceea ce priveşte discursul ne-exteriorizat, ne-pronunţat şi pe care îl numim limbaj interior, acesta nu este decât un substitut eliptic şi aluziv al limbajului exteriorizat. De altfel, dialogul subîntinde chiar şi discursul interior, fapt demonstrat de o serie de observaţii ce duc de la Peirce la Vygotski [...]. În domeniul limbajului proprietatea privată nu există: totul este socializat. Schimbul verbal, ca orice formă de relaţie umană, pretinde cel puţin doi interlocutori".

„Destinatorul trimite un mesaj destinatarului. Pentru a fi operant, mesajul pretinde mai întâi un context la care trimite (este ceea ce se mai numeşte, într-o terminologie uşor ambiguă, «referent»), context sesizabil pentru destinatar şi care este fie verbal, fie susceptibil de a fi verbalizat; apoi, mesajul pretinde un cod, întru totul comun sau, cel puţin, în parte, destinatorului şi destinatarului [...]; în sfârşit, mesajul pretinde un contact, un canal fizic şi o conexiune psihologică între destinator şi destinatar, contact care le permite să stabilească şi să menţină comunicarea." (*t.n.*)[2]

Aceşti factori diferiţi şi fundamentali (*inalienables*) ai comunicării pot fi reprezentaţi schematic astfel:

CONTEXT

DESTINATOR ..... MESAJ ..... DESTINATAR

CONTACT

COD

[2] R. Jakobson, *Le langage commun des linguistes et des antropologues,* în *Essais de linguistique générale* (trad. N. Rouwet), Paris, Les Editions de Minuit, 1963, pp. 32-33.

2. „Fiecare dintre acești factori dă naștere unei funcții lingvistice diferite. Să spunem imediat că, dacă distingem în felul acesta șase aspecte fundamentale în limbaj, va fi dificil să găsim mesaje care să corespundă doar unei singure funcții. Diversitatea mesajelor nu rezidă în monopolul uneia sau alteia dintre funcții, ci în diferența de ierarhie dintre ele. Structura unui mesaj depinde, în primul rând, de funcția predominantă." (*t.n.*)[3]

În viziunea lui Jakobson, funcțiile limbajului se diferențiază în funcție de parametrul vizat și pot fi reprezentate astfel:

CONTEXT
(funcția denotativă, cognitivă sau referențială)

DESTINATOR ..... MESAJ ..... DESTINATAR
(funcția expresivă sau emotivă) (funcția poetică) (funcția conativă)

CONTACT
(funcția fatică)

COD
(funcția metalingvistică)

Instituit drept cadru general al didacticii comunicării, modelul „situației de comunicare" elaborat de Jakobson prezintă avantaje evidente. E vorba, în primul rând, de faptul că include parametrii esențiali ai situației de comunicare, parametri ce permit nu numai descrierea exactă și înțelegerea actului de comunicare, dar și formarea și cizelarea competenței de comunicare. E vorba, în al doilea rând, de faptul că tiparul lărgește, prin diversificarea funcțiilor limbajului, viziunea ce reducea finalitatea enunțurilor la funcția referențială (la transmiterea de informație cu caracter descriptiv). E vorba, în al treilea rând, de coerența modelului ce pune în acord parametrii comunicării cu funcțiile limbajului, facilitând astfel asimilarea problematicii.

Fără îndoială, modelul lui Jakobson nu este, la ora actuală, nici singurul și nici cel mai complet. Ofer, în acest sens, doar câteva exemple de restructurare didactică sau de opțiune pentru alte perspective lingvistice.

În privința tiparului situației de comunicare, didactica limbilor propune variante de multiplicare și nuanțare a parametrilor comunicării. Reține, pentru caracterul operațional al formulei, varianta propusă de S. Moirand, autoare ce cadrează problematica situației de comunicare printr-o serie de întrebări: Cine vorbește? Cui i se adresează? Ce comunică? Despre ce comunică? În prezența cui? Unde? Când? Cum? Cu ce scop? Care sunt relațiile dintre cei ce comunică? Dar relațiile dintre cei ce comunică și ceea ce este comunicat? etc.[4] Ultimele trei întrebări pun în evidență dimensiunea interactivă și intențională a comunicării și depășesc viziunea care o echivala cu un simplu schimb de mesaje.

[3] R. Jakobson, *Linguistique et poétique* (I), în *op. cit.*, pp. 213-214.
[4] S. Moirand, *Enseigner à communiquer*, Paris, Hachette, 1990, pp. 13-14.

În privinţa funcţiilor limbajului, reţin direcţiile didacticii engleze, unde abordarea funcţională (orientarea demersului didactic înspre funcţiile limbajului) s-a conturat încă din anii '70 prin construcţia unui model curricular numit „noţional-funcţional". Nu voi intra în detaliile acestui tip de abordare, structurată de taxonomia lui Van Ek şi Alexander, cercetători ce listează în jur de şaptezeci de funcţii diferite. Prezint doar taxonomia propusă de lingvistul M. Halliday[5] pentru următoarele aspecte: prezenţa unor asemănări între taxonomia lui M. Halliday şi cea a lui R. Jakobson; prezenţa unor perspective distincte asupra comunicării: o perspectivă ce accentuează dimensiunea intenţională a limbajului (comunicarea ca modalitate de a influenţa acţiunile şi dispoziţiile interlocutorului: Halliday) şi o perspectivă ce distribuie accentele egal, asupra tuturor funcţiilor limbajului (comunicarea ca schimb de mesaje: Jakobson).

Taxonomia lui Roman Jakobson	**Taxonomia lui Michael Halliday**
Funcţia *referenţială* se manifestă atunci când limbajul este orientat spre context; prin intermediul ei limbajul descrie realitatea.	Funcţia *reprezentaţională* indică modul de folosire a limbajului pentru a face afirmaţii, a exprima fapte, cunoştinţe, a explica sau a descrie realitatea aşa cum este ea văzută de cineva.
	Funcţia *euristică* se referă la folosirea limbajului pentru a obţine cunoştinţe. Ea este adeseori reprezentată sub forma unor întrebări precum acel „de ce?" al copiilor.
Funcţia *expresivă* se manifestă atunci când limbajul este centrat pe emiţător şi se referă la exprimarea directă a atitudinii subiectului faţă de ceea ce spune. Stratul pur emotiv al limbii este reprezentat de interjecţii.	Funcţia *personală* permite vorbitorului să-şi exprime sentimentele, emoţiile, personalitatea. În natura personală a limbajului, cogniţia, afectul şi cultura interacţionează.
Funcţia *conativă* indică orientarea limbajului spre destinatar şi îşi găseşte expresia gramaticală cea mai pură în vocativ şi imperativ.	Funcţia *instrumentală* serveşte în manipularea realităţii imediate, face ca unele evenimente să se întâmple. Enunţuri precum „Completul de judecată te-a găsit vinovat şi te condamnă la ...", „Nu atinge că te arzi!" sunt expresii directe ale acestei funcţii.
	Funcţia *reglatorie* a limbajului permite controlul asupra evenimentelor. Distincţia între această funcţie şi cea instrumentală este distincţia între declanşarea puterii şi menţinerea controlului. Astfel, o afirmaţie de tipul „Completul de judecată te-a găsit vinovat şi te condamnă la ..." este expresia funcţiei instrumentale, în vreme ce un enunţ precum „În condiţiile unei purtări impecabile eşti eligibil pentru eliberare condiţionată ..." este o manifestare a funcţiei reglatorii. Reglarea relaţiilor dintre oameni – aprobarea, dezaprobarea, controlul comportamentului, crearea legilor şi regulilor – sunt toate trăsături reglatorii ale limbajului.

[5] M. Halliday, *Explorations in the Functions of Language*, London, Edward Arnold, 1973.

Funcția *poetică* orientează limbajul asupra lui însuși, mesajul existând în sine, „pe cont propriu". Funcția poetică proiectează principiul echivalenței de pe axa selecției pe axa combinării. În spațiul ei echivalența este ridicată la rang de procedeu constitutiv al secvenței. În structurile „l'affreux Alfred" sau „I like Ike" reiterarea unităților echivalente este evidentă.	Funcția *imaginativă* permite crearea unor sisteme imaginare. Astfel, a spune povești, a glumi sau a scrie o nuvelă sunt toate forme ale funcției imaginative. Folosirea limbajului din pură plăcere ca în poezie, frământături de limbă sau calambururi sunt, și ele, forme ale funcției imaginative. Prin dimensiunea imaginativă a limbajului suntem liberi să trecem dincolo de lumea reală, să zburăm spre înălțimile frumuseții limbajului însuși și, prin acest limbaj, să creăm vise imposibile, dacă asta dorim.
Funcția *fatică* accentuează contactul și servește în mod esențial la stabilirea, prelungirea sau întreruperea comunicației, la verificarea modului în care funcționează circuitul comunicării. Ea este prima funcție asimilată de copii.	Funcția *interacțională* servește în asigurarea contactului social. Comunicarea interacțională de succes pretinde familiaritatea cu jargonul, cunoașterea glumelor, folclorului, obiceiurilor culturale, politețea etc.
Funcția *metalingvistică* (sau de glosă) este centrată pe cod și permite interlocutorilor să verifice dacă folosesc corect codul. Expresii precum „Nu vă pot urmări, ce vreți să spuneți?" sau „Ce înseamnă..." sunt modalități de manifestare ale funcției metalingvistice.	

Importanța perspectivei funcționale asupra limbajului constă în complexitatea imaginii pe care o restituie. Redus, multă vreme, la funcția referențială, la rolul de a transmite informații cu caracter descriptiv, limbajul se definește, în cadrul acestei abordări, prin modalități diverse de funcționare; dintre acestea, unele au impact direct asupra realului, au puterea de a-l transforma: „Cuvintele atrag realitatea după ele, bătrâne" (Nichita Stănescu), ele se pot impune realității, o pot modifica; ne pot modifica: „A vorbi e a-ți vitaminiza (sau a-ți otrăvi) interlocutorul" (Andrei Pleșu).

Integrarea problematicii situației de comunicare și a funcțiilor limbajului în programele de limbă română are semnificații didactice majore; ele depășesc cu mult valoarea unor teme de studiu, abordate punctual, în lecții autonome. Parametrii comunicării ar trebui să se constituie drept cadru al tuturor activităților de comunicare, fie ea orală sau scrisă. Și asta, nu totdeauna explicit și în termeni specifici, ci prin întrebări simple, orientate înspre factorii care determină comunicarea și înspre modul de funcționare a limbajului. În acest sens, întrebările formulate de Sophie Moirand îmi par extrem de utile, iar reluarea și diversificarea lor poate duce, cu timpul, la înțelegerea și integrarea aspectelor atât de diverse ale comunicării: Cine comunică? Cui i se adresează? Ce comunică? Despre ce comunică? Cu ce scop? În prezența cui? Unde? Când? Cum? Care sunt relațiile între cei care comunică? Dar între cei care comunică și ceea ce este comunicat?

2. Competența de comunicare: specific şi resurse

Fundalul teoretic al modelului comunicativ-funcțional cuprinde – alături de problematica situației de comunicare şi de funcțiile limbajului – şi conceptul de competență de comunicare.[6]

Structurarea conceptului de „competență de comunicare" îşi are punctul de pornire în studiile lui Dell Hymes, sociolingvist ce a interogat şi relativizat conceptul de „competență lingvistică" formulat de Noam Chomsky. Dacă la creatorul gramaticii generative, competența avea conturul unui construct preponderent intrapersonal şi denumea o facultate înnăscută, un „deja-existent" de natură lingvistică, la Hymes, competența devine construct dinamic şi interpersonal. Specificul acestei viziuni constă în evidențierea regulilor sociale şi funcționale ale limbajului, competența de comunicare fiind definită drept capacitate ce permite producerea şi interpretarea mesajelor, precum şi negocierea sensului în contexte specifice.

Începută în anii '60, reflecția asupra competenței de comunicare va continua în deceniul următor, prin conturarea unor perechi conceptuale precum: 1. competență lingvistică *vs.* competență de comunicare (cunoştințe „despre" formele limbii *vs.* cunoaştere ce permite unei persoane să comunice personal şi interactiv: D. Hymes, D. Paulston); 2. performanță (*proficiency*) lingvistică, academică sau cognitivă *vs.* capacități (*skills*) comunicative interpersonale de bază (competență în manipularea sau în reflecția asupra aspectelor de suprafață ale limbii, în absența unor contexte definite *vs.* capacitatea de comunicare în contexte specifice: J. Cummins).

Din punctul de vedere al didacticii, momentul cel mai important l-au constituit demersurile prin care s-au depăşit reprezentările dihotomice limbă *vs.* comunicare / cunoştințe despre limbă *vs.* capacități de utilizare a limbii. În felul acesta competența de comunicare a devenit o categorie supraordonată cunoştințelor şi capacităților şi a fost conturată ca *modus operandi*, manifestat prin activarea şi corelarea lor. Să ne gândim doar la o simplă prezentare orală de carte, la varietatea informațiilor şi procedeelor pe care le orchestrează şi de care-i depinde reuşita: documentarea asupra autorului şi operei; sistematizarea şi prelucrarea datelor culese; lectura/relectura textului, înțelegerea lui integrală şi selectarea acelor aspecte care îl reprezintă şi care pot interesa auditoriul; organizarea secvențelor expunerii; redactarea unor notițe ca suport al expunerii; administrarea corectă a timpului, dozarea pauzelor, adecvarea tonului vocii, a debitului verbal etc.

Din multitudinea definițiilor date competenței rețin, alături de cea reprodusă anterior, încă două, cu scopul de evidenția specificul conceptului, şi anume acela de *modus operandi*: „Competența de comunicare nu este o reproducere a itemilor aflați în memorie, ci un set de strategii sau de procedee creative ce permit înțelegerea valorii elementelor lingvistice în context, o abilitate de a participa la discurs,

[6] Aceste trei arii conceptuale sunt, de altfel, relaționate, iar discutarea lor separată se justifică doar prin intenția de a clarifica mizele unui demers didactic centrat pe comunicare. Desenul succint al acestor relaționări statuează situația de comunicare drept cadru de manifestare a competenței de comunicare şi aşază problematica funcțiilor limbajului în interiorul componentei discursive a competenței de comunicare.

fie el vorbit sau scris, printr-o desfășurare abilă (*skillful*) a cunoștințelor despre funcționarea limbajului"[7]; „Competența nu rezidă în resursele (cunoștințele, capacitățile...) ce trebuie mobilizate, ci în mobilizarea însăși a acestor resurse. Competența ține de ordinea lui «a ști să mobilizezi» (*savoir mobiliser*)".[8]

Fără a fi încheiată, reflecția asupra competenței de comunicare a condus, până acum, la cartografierea relativ stabilă a domeniului și la conturarea unor modele congruente, structurate pe componente.

Topografia domeniului a fost desenată în funcție de procesele de comunicare (comprehensiune sau producere de text) și de tipul de mesaj (oral sau scris). De aici și reprezentarea clasică, specificată prin cele patru „capacități fundamentale", susceptibile de a se manifesta într-o situație de comunicare.

	COMPREHENSIUNE DE TEXT	PRODUCERE DE TEXT
ORAL	**a asculta** (rol de auditor)	**a vorbi** (rol de locutor)
SCRIS	**a citi** (rol de lector)	**a scrie** (rol de scriptor)

În jurul acestui nucleu de stabilitate apar însă o serie de fluctuații terminologice dintre care reținem, în primul rând, inconsecvența în folosirea singularului sau pluralului: se vorbește, astfel, fie de o singură competență de comunicare și de ariile / subdomeniile sau formele ei de manifestare, fie de două (competența de comprehensiune și cea de producere de text) sau de patru competențe distincte (competența de comprehensiune de text oral și cea de text scris și competența de producere de text oral și de cea de text scris). Există și autori care diversifică și lasă deschisă seria competențelor, și asta, datorită varietății extreme a situațiilor de comunicare.

Inconsecvențe terminologice apar și în cazul termenilor „competență" și „capacitate", folosiți adeseori ca sinonimi. Același raport de sinonimie leagă uneori termenii „capacitate" și „cunoștințe procedurale".

În ceea ce mă privește, consider că modul în care numărăm competențele nu poate fi un subiect important de dezbatere și că depinde doar de intenția cu care se construiește discursul didactic; astfel, o carte sau un capitol ce discută comunicarea orală / scrisă poate ridica această problematică la rang de competență, tot așa cum comprehensiunea sau producerea de text pot fi abordate în aceeași manieră.

În schimb, raportul competență – capacitate merită nuanțat, întrucât permite clarificarea unor trăsături specifice competenței de comunicare.

Termenii pot fi diferențiați prin raportare la context și la resurse: astfel, capacitățile de comunicare sunt potențialități independente de contexte, în timp ce competența presupune contextualizarea capacităților și relaționarea lor: relaționarea capacităților între ele, dar și corelarea lor cu alte tipuri de resurse.

---

[7] H. Widdowson, *Notional-functional syllabuses*, citat de Brown H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching*, Ediția a III-a, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents, p. 248.
[8] Ph. Perrenoud, *art. cit.*, p. 22.

În categoria resurselor, specialiştii aşază, alături de capacităţi, cunoştinţele. Să ne gândim, de pildă, la un simplu schimb de idei: el presupune, fără îndoială, o serie de capacităţi (precum a şti să asculţi şi să compui mesajul sau, mai exact, să începi, să continui sau să închei dialogul, să preiei ideea, să rezumi, să argumentezi, să întrebi ...); în acelaşi timp, însă, dialogul nu poate avea loc în absenţa unor cunoştinţe factuale (informaţii despre tema discutată).

Dacă liniile de demarcaţie între termenii de competenţă şi capacitate par destul de ferm trasate (contextualizare *vs.* necontextualizare; categorie supraordonată *vs.* categorie integrată în resurse), diferenţele între capacităţi şi cunoştinţe procedurale rămân destul de vagi sau, mai mult, se şterg şi duc la sinonimie. În opinia mea, cauza acestei sinonimii rezidă în modalităţile distincte de reprezentare a cunoştinţelor individuale.

O primă clasificare distinge: a) cunoştinţele declarative (a şti *aceste lucruri* despre problemă: ex.: a avea date despre fenomenul lingvistic sau literar); b) cunoştinţele procedurale (a şti *cum* să foloseşti datele: a şti cum să rezumi, să argumentezi, să caracterizezi un personaj, să analizezi un incipit...) şi c) cunoştinţele contextuale (a şti *unde*, *când* şi *de ce* să foloseşti ceea ce ştii şi ceea ce ştii să faci (ex: a şti unde, când şi de ce să foloseşti anume cunoştinţe de sintaxă a frazei şi de argumentare).[9]

Cea de-a doua clasificare cuprinde următoarele categorii: a) „a-şti" (*savoir*), echivalent pentru cunoştinţele declarative şi b) „a-şti-să-faci" (*savoir-faire*), sinonim pentru cunoştinţele procedurale şi contextuale. În discuţia noastră, seria compusă din *savoir* şi *savoir-faire* este importantă întrucât cuprinde categorii ce depăşesc domeniul cognitiv: şi ele se numesc „a-şti-să-fii" (*savoir-être*) şi „a-şti-să-devii" (*savoir-devenir*). Prima noţiune – „a-şti-să-fii" - este definită drept ansamblu al „variabilelor interne" ale unui individ (atitudini, valori, sentimente, emoţii, motivaţii, trăsături de personalitate, stiluri de conduită, *self concept* etc.), prin care se conturează şi se propune ca persoană. Cea de-a doua noţiune – „a şti-să-devii" – este definită drept capacitate de a te pune în proiect, de a-l planifica, realiza, evalua şi ajusta pe parcursul desfăşurării şi de a-l evalua în final.[10]

Cizelarea acestor variabile individuale şi a capacităţii de a te pune în proiect sunt puncte de fugă ale studiului maternei, deopotrivă esenţiale şi greu de focalizat; drumurile ce pot duce spre ele sunt, fără îndoială, cele ale literaturii; mă gândesc la discutarea valorilor individuale şi sociale reprezentate în opere, a scenariilor iniţiatice, a reprezentărilor despre viaţă etc. Categoria lui a-şti-să-fii este însă importantă şi în abordarea comunicării şi ea impune extinderea ariei capacităţilor dincolo de cognitiv, în zona afectivului. Şi e suficient să ne gândim la faptul că nici un dialog nu este neutru; că orice dialog este şi o problemă de conduită, de atitudine, de participare afectivă şi că reflexele acestor aspecte se manifestă întotdeauna în ordinea

[9] Vezi, în acest sens, Zeller, R. A., *Concept Learning*, în *International Encyclopedia of Education*, ed. a-II-a, Oxford, 1996, Pergamon, 1996, pp. 1020-1025.

[10] Vezi articolele *Connaissance / Cognition* şi *Savoir*, din F. Raynal, A. Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés; apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, Ed. ESF, 1997 şi din J.-M. De Ketele *et alli*, *Guide du Formateur*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989.

verbalului, iar în cazul oralului, şi la nivel paraverbal şi nonverbal. Din acest motiv, consider necesară extinderea ariei capacităţilor dincolo de cunoştinţele procedurale, înspre „a-şti-să-fii".

Implicaţiile didactice ale lărgirii acestui contur conceptual nu sunt de neglijat şi ele pot fi exprimate simplu prin atenţia acordată variabilelor individuale în proiectarea şi analiza activităţilor de comunicare orală şi în analiza dialogului scris.

Există şi o altă direcţie de extindere a ariei capacităţilor şi ea constă în integrarea unor resurse ce nu pot fi exprimate nici în tehnici, metode sau trepte (aşa cum se întâmplă pentru acele *savoirs-faire*) şi nici în atitudini sau comportamente (ca în cazul lui *savoir-être*). Acest tip de resurse sunt atribuite praxisului, rutinei („schemelor", „habitusului" sau „inconştientului practic") şi nu pot fi create şi/sau cizelate decât prin practica limbii.[11] Evidenţierea acestui tip de resurse (aşezate şi ele în sfera capacităţilor) are, de asemenea, relevanţă didactică şi impune restructurarea parcursului educativ; o restructurare ce conferă practicii limbii un rol esenţial şi care modifică statutul orelor de studiu al limbii. Acum scopul lor este de a pregăti activităţile de comunicare globală (prin construcţia continuă a unui „eşafodaj" de cunoştinţe metalingvistice) şi de a le prelungi prin secvenţe de reflecţie şi analiză; o analiză ce urmăreşte deopotrivă consolidarea cunoştinţelor de limbă şi conştientizarea capacităţilor pe care practica limbii le presupune; o analiză ce încearcă să aproximeze acele aspecte, greu ponderabile, ce diferenţiază stăpânirea teoretică de stăpânirea practică a limbii.

3. Componentele competenţei de comunicare

O relevanţă didactică deosebită o au şi discuţiile legate de componentele competenţei de comunicare. Şi aici, ca şi în situaţiile precedente, există repere fixe şi zone de instabilitate. Constantele se referă la modul de reprezentare a competenţei prin componente şi la recurenţa majorităţii lor. Diferenţele de viziune se exprimă în numărul diferit al componentelor, în organizarea şi denumirile lor.

Reiau aici, pentru claritatea şi simplitatea reprezentării, varianta propusă de C. Simard, autor ce structurează competenţa de comunicare în şase componente:

1. *componenta verbală* – integrează toate componentele limbii şi conţine la rândul ei:
   - o dimensiune *lingvistică* (cunoaşterea şi utilizarea aspectelor de ordin fonetic, lexical, morfologic şi sintactic);
   - o dimensiune *textuală* (cunoaşterea şi utilizarea regulilor şi procedeelor care asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerenţa între părţi, structura textuală narativă, descriptivă, argumentativă, explicativă etc.);
   - o dimensiune *discursivă* (cunoaşterea şi utilizarea regulilor şi procedeelor care determină folosirea limbii în context: cunoaş-

[11] Vezi, în acest sens, Ph. Perrenoud, *Art. cit.*, pp. 26-28.

terea parametrilor situaţiei de comunicare, utilizarea registrelor limbii, a normelor de interacţiune verbală etc.).

2. *componenta cognitivă* – se referă la stăpânirea operaţiilor intelectuale realizate în producerea şi comprehensiunea limbajului (memorarea, diferenţierea, compararea, clasarea, inferenţa, anticiparea etc.);
3. *componenta enciclopedică* – se referă la cunoaşterea aspectelor lingvistice, textuale şi discursive proprii unor domenii diferite (istorie, ştiinţă, tehnică etc.);
4. *componenta ideologică* – se referă la capacitatea de a ne situa faţă de şi a reacţiona la idei, valori, opinii vehiculate prin discurs;
5. *componenta literară* – trimite la literatură şi presupune cunoştinţe şi capacităţi de exploatare a creativităţii verbale;
6. *componenta socio-afectivă* este formată dintr-o reţea de concepţii, de sentimente şi de valori ce influenţează comportamentul verbal al individului.[12]

Limba ca problemă autonomă			**Limba şi gândirea**	**Limba şi arta**	**Limba şi cunoaşterea**	**Limba şi doxa**	**Limba, cultura şi sentimentele**
Componenta verbală			Componenta cognitivă	Componenta literară	Componenta enciclopedică (limbajele de specialitate)	Componenta ideologică	Componenta socio-afectivă
Lingvistică (fonetică, lexic, morfologie şi sintaxă)	Textuală (structura textelor)	Discursivă (parametrii situaţiei de comunicare, funcţiile limbajului, registrele limbajului).					

Există variante de reprezentare şi mai complexe, precum cea realizată de Lyle Bachman.[13] Nu reiau aici modelul, reţin doar prezenţa, sub alte denumiri, a componentei verbale, textuale şi discursive. Reţin, de asemenea, includerea funcţiilor limbajului în aria componentei discursive şi prezenţa unei aşa-numite componente strategice; ea permite luarea deciziei finale în privinţa instrumentelor lingvistice folosite în procesul de negociere a sensului.

Diversitatea modurilor de reprezentare a competenţei de comunicare şi multitudinea componentelor descrise de Simard (1997), Bachman (1990) sau de Canale şi Swain (1980) ridică problema validităţii liniilor de separare. Consider că delimitările operate de autorii mai sus menţionaţi au, toate, o doză de arbitrar, necesară însă în orientarea demersurilor didactice şi în realizarea progresiei. Astfel, prezenţa distincţiei cunoştinţe – capacităţi permite conturarea a două categorii distincte de activităţi (activităţi de structurare a cunoştinţelor şi activităţi de comunicare globală), precum şi alternarea şi articularea lor. Tot astfel, reprezentarea com-

[12] C. Simard, *Op. cit.*, pp. 71-72.
[13] L. Bachman, *Fundanental Considerations in Language Testing*, New York, Oxford University Press, 1990, p. 85.

petenței sub formă de componente permite selectarea şi ierarhizarea activităților de comunicare în funcție de gradul de complexitate (ex.: trecerea de la activități centrate asupra componentei verbale spre activități ce presupun şi prezența componentei literare şi ideologice). Mai mult, cartografierea detaliată a competenței de comunicare face posibilă depistarea carențelor în comunicare şi conturarea unor strategii menite să le corecteze.

Acestea sunt motivele pentru care consider necesară prezența unui model al competenței de comunicare, menit să informeze proiectarea demersurilor didactice. Varianta concisă şi amendabilă pe care o propun are următoarele caracteristici:

- identificarea specificului competenței de comunicare în acel *modus operandi*, ce constă în mobilizarea şi orchestrarea unor resurse diferite în vederea realizării comprehensiunii şi / sau producerii de text;
- echivalarea resurselor cu seria cunoştințelor (despre limbă, texte, lume, valori etc.) şi cu seria capacităților de înțelegere şi producere de text scris şi oral;
- extinderea ariei capacităților dincolo de domeniul cognitiv, înspre zona variabilelor individuale cuprinse în „a-şti-să-fii", dar şi integrarea, în această arie, a unor aspecte ce nu pot fi formalizate şi care țin de obişnuință, de „inconştientul practic";
- detalierea competenței de comunicare în componente ce separă, în mod arbitrar, verbalul de cognitiv, de literar, de enciclopedic etc.

COMPETENȚA DE COMUNICARE						
Specific	*modus operandi*					
Resurse	Cunoştințe (a-şti), capacități (a-şti-să-faci) şi atitudini (a-şti-să-fii)					
Arii	Comprehensiune şi producere de text scris şi oral					
Componente	Componenta verbală (lingvistică, textuală discursivă)	Componenta cognitivă	Componenta literară	Componenta enciclopedică (limbajele de specialitate)	Componenta ideologică	Componenta socio-afectivă

ELEMENTE DE CONSTRUCȚIA COMUNICĂRII

„Trebuie să luăm fiecare piesă una după alta cu forma şi funcţia ei şi să o privim exact în locul pe care îl ocupă în ansamblu, între arcul care produce mişcarea, balansierul care o reglează şi acele care arată ora. Or, aceasta nu se poate face printr-o ordine oarecare. Sunt unele elemente esenţiale, constitutive, cu care trebuie să începem; sunt apoi altele, secundare, care nu există decât pentru şi printre cele dintâi..."

(Albert Sechehaye, *Essai sur la structure logique de la phrase*)

1. Structura programelor

Formarea şi cizelarea competenţei de comunicare presupune, fără îndoială, abordarea tuturor componentelor sale. Componenta verbală ocupă însă locul central, iar programele actuale o pun în relief în următoarea variantă: dimensiunea lingvistică este vizată de secţiunea „elemente de construcţia comunicării", iar dimensiunea textuală şi cea discursivă de secţiunile „comunicarea orală" şi „scrierea".

COMPONENTA VERBALĂ A COMPETENȚEI DE COMUNICARE		
dimensiunea lingvistică	**dimensiunea textuală**	**dimensiunea discursivă**
„elemente de construcţia comunicării" (lexic, fonetică, morfosintaxă, sintaxă)	„comunicarea orală" şi „scrierea"	

Secţiunea „elementele de construcţie a comunicării" rescrie programa de limbă română într-o variantă ce se doreşte adecvată modelului comunicativ. Iată sublinierile ce preced şirul conţinuturilor: „În toate clasele gimnaziului, modalitatea tradiţională sau de altă natură, de ordonare, combinare şi de tratare didactică a unităţilor de conţinut din acest capitol ţine exclusiv de opţiunea autorului de manual şi a profesorului. Se recomandă ca abordarea acestor aspecte să fie corelată cu studiul textului literar şi non-literar, inclusiv din punctul de vedere al valorilor stilistice, exigenţă absolut necesară mai ales în cazul elementelor de lexic. Concepţia pe care

s-a întemeiat prezentul curriculum este că, în şcoală, predarea-învăţarea va urmări «limba în funcţiune», în varianta ei orală şi scrisă, normată şi literară, iar nu «limba ca sistem abstract». Interesează viziunea comunicativ-pragmatică a prezentei programe, nu interesează predarea în şi pentru sine a unor cunoştinţe gramaticale, ci abordarea funcţională şi aplicativă a acestora în calitatea lor de elemente care contribuie la structurarea unei comunicări corecte şi eficiente. În acest sens se recomandă, în toate cazurile, exerciţii de tip analitic (de recunoaştere, de grupare, de motivare, de descriere, de diferenţiere) şi de tip sintetic (de modificare, de completare, de exemplificare, de construcţie). Se vor evidenţia aspecte ţinând de ortografie, de punctuaţie şi de ortoepie, în situaţiile care impun o asemenea abordare. Se sugerează ca, în predarea problemelor noi, profesorul să se sprijine de fiecare dată pe actualizarea cunoştinţelor asimilate anterior de către elevi". Acestor sublinieri prezente în programa tuturor claselor de gimnaziu, capitolele pentru clasa a VI-a – a VIII-a le adaugă şi o altă precizare, şi anume: „Dimensiunea stilistică a faptelor de limbă se preconizează a fi tratată la secţiunea consacrată textelor literare şi de câte ori profesorul găseşte soluţia practică cea mai eficientă".[14]

Fragmentul defineşte 1. perspectiva supraordonată („predarea-învăţarea va urmări «limba în funcţiune» [...], iar nu «limba ca sistem abstract»") şi 2. modul de predare în ansamblu (corelarea studiului limbii cu studiul textului literar şi nonliterar). Secvenţa conţine şi câteva recomandări de ordin practic, legate de prezenţa exerciţiilor de tip analitic şi sintetic, dar şi de ancorarea noilor cunoştinţe în cele deja existente.

În privinţa conţinuturilor, paginile programelor desfăşoară problematica studiului limbii în întregul ei: lexic, fonetică, morfologie, sintaxă şi elemente de istoria limbii. În comparaţie cu programele precedente, se remarcă însă accentuarea şi detalierea sintaxei (vizată în secţiunile *Noţiuni de sintaxă, Morfosintaxă, Sintaxa propoziţiei, Sintaxa frazei*) şi a cunoştinţelor de lexic (recurenţa şi extinderea continuă a cunoştinţelor despre vocabular, dar, mai ales, a cunoştinţelor de semantică lexicală).

Reliefarea sintaxei (gr. *syn*, cu, şi *taxis*, ordine) poate fi interpretată ca o încercare de a pune în acord activităţile de asimilare a cunoştinţelor metalingvistice cu practica limbii sau, altfel spus, o încercare de adecvare a studiul sistematic al limbii cu perspectiva funcţională. Acest acord înseamnă nu numai centrarea atenţiei pe relaţia dintre cuvinte şi dintre propoziţii, ci şi abordarea relaţiei dintre fraze, aşa cum este ea realizată la nivelul textului. Iată modalitatea în care programa realizează această deschidere:

[14] **** Curriculum naţional, Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a, Aria curriculară Limbă şi comunicare*, Vol. I, M.E.N., C.N.C., Bucureşti, Ed. Cicero, 1999.

ELEMENTE DE SINTAXĂ			
Clasa a V-a	**Clasa a VI-a**	**Clasa a VII-a**	**Clasa a VII-a**
Noţiuni elementare de sintaxă (actualizare ciclul primar). Părţile gramaticii (morfologia şi sintaxa). Propoziţia şi părţile de propoziţie. Propoziţia simplă şi propoziţia dezvoltată. Dezvoltarea unei propoziţii simple. Propoziţia afirmativă şi propoziţia negativă. Propoziţia enunţiativă şi propoziţia interogativă. Fraza.	*Noţiuni de sintaxă* (actualizare) Felul propoziţiilor. Fraza. Propoziţia regentă. Elementul regent. Coordonarea şi subordonarea.	*Noţiuni de sintaxă* Discursul. Relaţia text, frază, propoziţie, cuvânt. Tipuri de propoziţie (actualizare). Propoziţia principală şi propoziţia secundară. Propoziţia regentă şi propoziţia subordonată. Raporturile de coordonare şi de subordonare în propoziţie şi în frază.	*Noţiuni de sintaxă* Discursul (actualizare) Fraza. Relaţiile sintactice în propoziţie şi în frază (interdependenţă, coordonare şi subordonare). Mijloace de realizare a relaţiilor sintactice în propoziţie şi în frază: flexiunea, joncţiunea, juxtapunerea, topica, intonaţia şi pauza. Cuvintele şi construcţiile incidente. Punctuaţia lor. Anacolutul.

Structura secţiunii explicitează modul în care ideea de construcţie, de ordonare, definitorie sintaxei, este trecută dincolo de aria gramaticii, înspre structura textului şi configurarea discursului. Direcţia este corectă şi susţinută de teoriile ce extind competenţa lingvistică înspre „sintaxa marilor ansambluri verbale". Direcţia este secondată de teoriile cognitiviste legate de „schemele textuale prototipice", definite ca „reprezentări construite progresiv de subiecţi pe parcursul dezvoltării lor, ca proprietăţi superstructurale ale textelor canonice, pe care cultura lor le recunoaşte şi pe care limba le numeşte".[15] Aceste scheme textuale – narative, descriptive, dialogale, argumentative, explicative etc. – influenţează procesele de comprehensiune a textului oral şi scris, procese ce includ nu numai descifrarea semnelor grafice şi corelarea lor, ci şi recunoaşterea tiparului de structurare a textului. Nivelul de cunoaştere a schemelor textuale determină şi procesele de producere de text; aceste procese presupun nu numai reflecţia asupra unei teme şi punerea ei în cuvinte, propoziţii şi fraze, ci şi articularea lor într-un ansamblu textual coerent.[16] În programele actuale, comprehensiunea şi producerea de text sunt vizate explicit prin capitolele „comunicarea orală", „scrierea" şi „lectura"; ele desfăşoară o tipologie textuală largă, ce cuprinde, alături de narativ, descriptiv sau dialogal, struc-

[15] Vezi D. G. Brassard, *Retours sur „Mir rose" ou comment annalyser et représenter le texte argumentatif (écrit)?* citat de J.-M. Adam, *Les textes, Types et prototypes*, Ed. Nathan, 2001, p. 7.

[16] O serie de cercetări asupra cititorilor lenţi şi a novicilor în redactare confirmă modul în care prezenţa schemelor textuale prototipice în memoria de lungă durată determină procesele de comprehensiune şi producere de text. Vezi în acest sens J.-M. Adam, *Op. cit.*, pp. 7-9.

turile argumentative, expozitive şi informative. Studiul „elementelor de construcția comunicării" pregăteşte însă receptarea şi producerea de text, fapt realizat prin structurarea cunoştințelor metalingvistice de natură fonetică, lexicală şi gramaticală, precum şi prin accentuarea elementelor de sintaxă. Mult discutatul dezacord între modelul comunicativ şi studiul sistematic al gramaticii îşi găseşte, astfel, o rezolvare parțială, prin legătura dintre sintaxa frazei şi sintaxa textului, prezente, aşa cum s-a putut vedea, în programele claselor a VII-a şi a VIII-a.

O altă soluție de rezolvare a incongruenței o reprezintă extinderea problematicii lexicului, nume sub care este aşezat studiul vocabularului şi abordarea unor aspecte de semantică lexicală. Amplificarea şi diversificarea studiului lexicului se înscrie, alături de extinderea problematicii sintaxei, în aceeaşi tendință de trecere dinspre o perspectivă structuralistă a limbii, spre funcționalism. Deschiderii sintaxei spre text şi discurs îi corespunde, la nivelul lexicului, diversificarea aspectelor de semantică lexicală: e vorba de structurarea de rețele semantice şi de evidențierea raportului dintre sensul cuvântului şi context. Iată varianta actuală de studiu al lexicului pentru clasa a VIII-a:

LEXICUL
▪ Mijloacele de îmbogățire a vocabularului (actualizare). Familia de cuvinte (actualizare). ▪ Mijloace externe de îmbogățire a vocabularului. Împrumuturi lexicale (vechi şi noi). ▪ Neologismele (actualizare). Rolul neologismelor în dezvoltarea sinonimiei. ▪ Cuvântul şi contextul. Sensul propriu (de bază şi secundar) şi sensul figurat (actualizare). ▪ Categoriile semantice: sinonimele, antonimele, omonimele, cuvintele polisemantice (actualizare). ▪ Paronimele. Pleonasmul. Tautologia. Argoul şi jargonul.

Postulatele care întemeiază această reorientare şi care pot informa corect demersul didactic sunt de proveniență cognitivistă şi lingvistică. Cel cognitivist statuează faptul că, la nivelul creierului, cuvintele formează relații asociative şi că utilizarea lor se desfăşoară conform unor modele generalizate de comportament verbal.[17] De aici, şi imperativul structurării unor rețele semantice: serii lexicale sinonimice şi antonimice, familia de cuvinte, câmpul lexical. Teza lingvistică enunță faptul că sensul unui cuvânt este rezultanta a două forțe: una verticală, paradigmatică, exersată de corelativele sale şi alta orizontală sau sintagmatică, exersată de context.[18] De aici, interdicția de a limita studiul vocabularului la cuvânt (fie el simplu, derivat sau compus) şi de a echivala îmbogățirea vocabularului cu acumularea unor cuvinte noi; altfel spus, necesitatea de a evidenția proprietățile distribuționale ale cuvintelor, din punct de vedere semantic, sintactic şi discursiv.

Privite la nivelul programei în ansamblul ei, elementele de sintaxă şi lexic oferă două soluții de corelare a studiului limbii cu activitățile de lectură, de comunicare orală şi scrisă. Mă gândesc la analiza „sintaxei" textelor literare sau a textelor compuse de elevi (analiza structurilor lor narative, descriptive...), la descifrarea câmpurilor lexicale ce le compun sau la conturarea registrelor lingvistice.

[17] M.-C. Treville, Duquette L., *Enseigner le vocabulaire en classe de français*, Hachette, Paris, 1996, p. 7.
[18] *Idem.*, p. 28.

Acestea sunt modalităţile cele mai directe de corelare a subdomeniilor disciplinei; ele nu sunt însă şi singurele şi e suficient să ne gândim la modul în care analiza prozodiei valorizează cunoştinţele de fonetică; la modul în care analiza timpurilor verbale şi a pronumelor poate lumina structura şi semnificaţia unui text ca *Lacul* lui Eminescu; la modul în care analiza sintactică a frazelor poate facilita interpretarea unui poem ca *Emoţie de toamnă* de Nichita Stănescu sau la modul în care informaţiile despre regimul verbelor unipersonale poate lămuri valoarea unei structuri precum „şuier luna şi *o răsar*" etc.

Realizarea unor astfel de demersuri integrative presupune prezenţa, în lecţiile de limbă, a unor secvenţe menite să anticipeze situaţiile în care cunoştinţele vor putea fi valorificate; mă gândesc la secvenţele de lecţie de tipul celor formalizate de Giasson prin întrebările „De ce este necesară învăţarea...?" şi „Când şi cum pot fi aplicate cunoştinţele despre...?". Există, de asemenea, şi posibilitatea de a face transferul vizibil în chiar momentul realizării lui, prin intervenţii precum: „Să vedem în ce măsură analiza pronumelor, a timpurilor verbale, a propoziţiei etc. ne poate ajuta în descifrarea..." sau „Să încercăm să aplicăm, în interpretarea acestui fragment, cunoştinţele de morfologie, informaţiile despre tipurile de propoziţii...".

Realizarea corelaţiilor şi explicitarea lor sunt exigenţele unei didactici ce urmăreşte abordarea integrativă a subdomeniilor disciplinei. Dar condiţia *sine qua non* a acestei abordări rezidă, în opinia mea, în acurateţea cunoştinţelor ce urmează a fi transferate şi în structurarea lor riguroasă. În absenţa unor cunoştinţe precise şi clar ierarhizate, orice încercare de transfer este riscantă, întrucât generatoare de confuzie şi dezordine. Într-unul din *Metalogurile* lui G. Bateson, intitulat *De ce ajung lucrurile în dezordine*?, ideea centrală este aceea că, pentru unul şi acelaşi lucru, există foarte puţine forme ale ordinii şi extrem de multe forme ale dezordinii. Iată câteva fragmente:

„*Fiica*: Tată, de ce ajung lucrurile în dezordine?

Tatăl: Ce vrei să spui prin lucruri şi dezordine?

F: Ei bine, oamenii petrec o mulţime de timp ca să pună lucrurile în ordine, dar nu par niciodată că îşi petrec timpul pentru a le încurca. Lucrurile par pur şi simplu să se încurce singure. Şi atunci oamenii trebuie să le aranjeze din nou. [...].

T: ...Să ne uităm la ceea ce tu numeşti „în ordine". Atunci când acuarelele tale sunt la locul lor, în ordine, unde se află?

F: Aici, la capătul, raftului.

T: Bine. Şi dacă ar fi oriunde altundeva?

F: Atunci nu ar mai fi în ordine.

T: Şi ce-mi spui despre celălalt capăt al raftului, despre acesta?

F: Nu, nu aici le e locul şi oricum, trebuie să fie aşezate *drept*, nu strâmb, aşa cum le-ai pus tu.

T: Deci, la locul lor *şi* drept.

F: Da.

T: Înseamnă că există foarte puţine locuri care înseamnă „în ordine" pentru acuarelele tale.

F: Numai unul singur.

T. Nu – câteva locuri, pentru că dacă le mut, numai puţin, ca de pildă acum, ele rămân în ordine.

F: Bine, dar foarte, foarte puţine locuri.

T: Da, foarte, foarte puţine locuri. Acum ce poţi să-mi spui despre ursuleţ şi păpuşă şi despre *Vrăjitorul din Oz* şi despre puloverul şi papucii tăi ? E adevărat pentru toate lucrurile, nu-i aşa, că fiecare lucru are numai foarte puţine locuri care sunt, pentru el, în ordine? [...].

F: Tată, nu ai terminat. De ce ajung lucrurile mele într-un mod despre care spun că nu este ordine?

T: Ba da, am terminat. E pentru că există mai multe moduri pe care tu le numeşti „dezordine", decât moduri pe care le numeşti „ordine".

F. Dar acesta nu este un motiv.

T: Ba da, este motivul cel adevărat, şi unicul şi cel foarte important. [...] Şi *toată ştiinţa este agăţată (ca în undiţă) în acest motiv.*[19]

Ideea / ideile de ordine informează, fără îndoială, toată didactica maternei: de la metodologia producerii de text, la didactica lecturii; de la aplicarea sau recunoaşterea tiparelor textuale, până la interpretarea frumoaselor forme de neordine ce caracterizează textul literar. Niciunde, însă, prezenţa ordinii nu este atât de necesară ca în studiul limbii, un domeniu în care conturarea imprecisă a conceptelor generează confuzie şi eroare. De aici, şi necesitatea unor parcursuri riguroase şi dublu orientate: o dată înspre asimilarea exactă a cunoştinţelor şi înspre aplicarea lor corectă şi, încă o dată, înspre conturarea ansamblurilor în care se înscriu aceste cunoştinţe.

Evidenţierea acestor ansambluri poate pune în lumină rostul ordinii/ordonării. Mă refer la prezentarea şi la reluarea unor imagini sintetice, menite să evidenţieze raporturile dintre concepte (ex.: tabloul părţilor de vorbire şi al celor de propoziţie, reprezentarea grafică a părţilor principale şi secundare de propoziţie, reprezentarea sintetică a categoriilor ce definesc părţile de propoziţie, prezentarea contrastivă a adjectivului şi adverbului, sistematizarea tipurilor de propoziţie etc.). Prezenţa acestor acolade poate corecta neajunsurile unor abordări modulare şi descriptive, reducând semnificativ seria confuziilor (ex.: confundarea adjectivului pronominal cu pronumele, a complementului direct cu subiectul, a subiectului cu complementul de agent, identificarea şi analiza corectă a unui verb sau adverb, încheiată însă prin stabilirea cazului, identificarea şi analiza corectă a unui verb la gerunziu, încheiată însă prin atribuirea funcţiei de predicat etc.).

Înţelegerea sistemului limbii şi a conceptelor esenţiale poate fi facilitată şi prin lămurirea denumirii conceptelor. Evidenţierea etimonului, a sensului adevărat al cuvântului (gr. *etymos* – adevărat, veritabil) poate fi, adeseori, o cale directă de acces spre concept (ex.: morfologie, sintaxă, juxtapunere, coordonare, subordonare,

[19] G. Bateson, *Metalogue: Why Do Things Get in a Muddle?*, în *Steps to an Ecology of Mind*, Paladin Books, 1973, pp. 3-5.

regentă, nominativ, genitiv, dativ, acuzativ, vocativ, adverb, interjecţie, conjuncţie, dar şi antonimie, polisemie, epitet, metaforă etc.).

Reunirea conceptelor şi / sau a trăsăturilor lor definitorii în tabele sintetice, precum şi clarificarea denumirilor sunt, în opinia mea, modalităţi de a transmite ideea de ordine pe care limba o poartă înscrisă în structura ei profundă şi care permite articularea semnificantă a lumii. Prezenţa acestor perspective se impune cu atât mai mult cu cât modelul comunicativ urmăreşte corelarea subdomeniilor disciplinei; or, prin reunire, „lucrurile se încurcă singure", iar „oamenii [profesorii] trebuie să le aranjeze din nou".

2. Variante metodologice

2.1. Etapele învăţării

Primul pas al ordonării îl reprezintă formarea şi sistematizarea conceptelor. Didactica limbii române conţine un model viabil de formare a cunoştinţelor metalingvistice, şi anume cel formulat în 1995 de V. Goia, pornind de la R. M. Gagné şi H. Klausmeister. Aplicarea modelului înseamnă desfăşurarea următoarelor trepte ale învăţării:

1. *faza familiarizării conştiente cu fenomenul gramatical*; activitatea constă în „intuirea" fenomenului gramatical" printr-o serie de exemple concrete, ce duc la conturarea unor „reprezentări gramaticale";
2. *faza analizei şi distingerii planului gramatical de cel logic*; activitatea urmăreşte, prin conversaţie euristică şi analiză, să permită elevilor „să atribuie o valoare gramaticală nu obiectului semnalat prin cuvânt, ci şi cuvântului însuşi";
3. *faza însuşirii regulilor şi definiţiilor*; activităţile vizează comparaţia, clasificarea, generalizarea şi sinteza şi urmăresc să conducă la însuşirea regulilor şi definiţiilor;
4. *faza fixării şi operării superioare cu noţiunile de limbă însuşite*; activităţile vizează aplicarea cunoştinţelor în exerciţii, compuneri realizate acasă sau în clasă.[20]

Cele patru faze descriu un proces de învăţare coerent, desfăşurat inductiv, în patru trepte succesive: treapta intuitivă, cea analitică, cea sintetică şi cea operaţională. Modelul îşi păstrează integral valabilitatea pentru majoritatea lecţiilor de limbă, lecţii unde inducţia rămâne demersul didactic predilect. Valoarea modelului constă şi în prezenţa etapei operaţionale, subliniată şi specificată în tiparele de orientare cognitivistă ce secondează aplicarea modelului comunicativ. Iată, de pildă, structura propusă de J. R. Andersen, structură în care ultimele două momente vizează învăţarea unor modalităţi de a opera cu informaţia metalingvistică şi de a o accesa în situaţii diverse:

[20] V. Goia, *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, E.D.P., 1995, pp. 15-16.

1. *etapa cognitivă*, prin care elevul înmagazinează conștient cunoștințe noi de natură statică;
2. *etapa asociativă*, în care elevul asimilează progresiv reguli de folosire a cunoștințelor (interiorizate în etapa cognitivă) pentru a efectua sarcini de lucru complexe;
3. *etapa de autonomie*, în care operațiile sunt automatizate și permit elevului să facă apel la aceste cunoștințe pe măsură ce are nevoie de ele.

Compararea celor două modele pune în evidență o serie de echivalențe ce pot fi reprezentate astfel:

Etapa cognitivă	- faza familiarizării conștiente cu fenomenul gramatical; - faza analizei și distingerii planului gramatical de cel logic; - faza însușirii regulilor și definițiilor;
Etapa asociativă	- faza fixării și operării superioare cu noțiunile de limbă însușite.
Etapa de autonomie	

Se remarcă, de asemenea, prezența, la Andersen, a etapei de autonomie; ea trece dincolo de durata propriu-zisă a activității de structurare a cunoștințelor și o prelungește în durata transferurilor și aplicațiilor posibile. Această ultimă etapă este conturată proiectiv de modelul lui J. Giasson prin secvența finală a lecției, gândită ca răspuns la întrebarea „Când pot fi aplicate cunoștințele învățate?". Aceeași etapă este vizată, de asemenea, de unele din manualele actuale prin secțiunile „Folosiți-vă cunoștințele!". Măsura reală a autonomiei cunoștințelor o dau însă activitățile de comunicare globală (lectură, scriere și exprimare orală), lecția de structurare fiind centrată exclusiv asupra etapelor cognitivă și asociativă.

Ca orice parcurs didactic ce-și propune structurarea / asimilarea de cunoștințe, etapa cognitivă se situează sub incidența metodei interogative, tehnicile predilecte fiind conversația euristică, demonstrația și problematizarea. Această orientare nu exclude însă prezența secvențelor de învățare activă, individuală sau pe grupe, secvențe ce permit deopotrivă aprofundarea și fixarea cunoștințelor.

Din punctul de vedere al orientării parcursului didactic, etapa cognitivă poate fi desfășurată, inductiv, deductiv, analogic sau dialectic.[21] Se impune însă, precizarea faptului că varianta inductivă este considerată cea mai adecvată; și asta, pentru că desfășoară procesul învățării conform pașilor descoperirii. De aici, și eficiența modelului propus de profesorul V. Goia, model exemplificat în continuare prin planul unei lecții ce vizează formarea conceptului de „predicat nominal" la clasa a V-a. Alegerea a avut în vedere atât gradul de dificultate al conceptului, cât și prezența unui concept-pereche – predicatul verbal –, fapt ce permite și proiectarea unor parcursuri transductive și dialectice. Secvențele didactice schițate aici urmăresc deopotrivă ancorarea noilor cunoștințe în cele deja existente și integrarea lor în tablouri sintetice. În cadrul acestor secvențe, etapa cognitivă este complinită

[21] Menținem tiparul celor patru demersuri fundamentale structurat de F. Raynal și A. Rieunier, în *Pedagogie, dictionnaire des concepts-clés* și prezentat în capitolul consacrat proiectării.

de etapa asociativă, vizată prin sarcinile complexe ce continuă secvenţa de învăţare propriu-zisă (exerciţii de exemplificare şi exerciţii creatoare, rezolvate în clasă sau ca temă de casă).

Înainte de a desfăşura cele patru variante de lecţie, prezint succint câteva sugestii tehnice, legate de formularea exemplelor, de alegerea exerciţiilor şi de organizarea tablei. Referitor la procesul de formare al conceptelor, didactica vorbeşte despre serii succesive de exemple: a) o primă serie, compusă din exemplele cele mai clare, prin intermediul cărora se urmăreşte formarea prototipurilor (în cazul nostru, propoziţii simple, formate din subiect exprimat prin substantiv în N + „a fi" copulativ + nume predicativ exprimat prin substantiv în N, prin adjectiv propriu-zis şi prin adjectiv provenit din participiu) şi b) a doua serie, compusă din exemple ce nuanţează conturul conceptului (în cazul nostru exemple cu nume predicativ multiplu şi exemple în care predicatul nominal apare în propoziţii dezvoltate). În privinţa exerciţiilor, recomandările vizează, pe de o parte, eşalonarea lor în funcţie de gradul de dificultate şi de creativitate (pentru tipologia exerciţiilor, vezi tabelul nr. 5 din anexe) şi, pe de altă parte, alternarea lor, necesară pentru a se evita monotonia.[22] Reţin, de asemenea, pentru claritate, structurarea tablei în coloane ce separă exemplele de consideraţiile teoretice.

2.2. Scenarii didactice

Demersul inductiv presupune realizarea unui parcurs ce conduce de la particular (exemple cu predicate nominale), la general (definiţia predicatului nominal), pentru a se reîntoarce apoi la particular şi a recontextualiza conceptul (exerciţii de recunoaştere, de exemplificare şi exerciţii creatoare).

I. Actualizare / Evocare

1. Actualizarea definiţiei predicatului („Predicatul este partea principală de propoziţie care arată ce face, cine este, ce este sau cum este subiectul."), precedată sau urmată a) de exerciţii de recunoaştere a predicatului sau b) de o secvenţă de redactare a unei compuneri gramaticale (5-7 propoziţii), cu structură narativă dinamică (ex.: „N-am auzit deşteptătorul", „În fugă spre şcoală", „Făt-Frumos se grăbeşte" etc.), urmată de selectarea unor propoziţii şi analiza predicatelor;
2. Actualizarea definiţiei predicatului verbal („Predicatul verbal este predicatul care arată ce face subiectul."). Exerciţii de recunoaştere şi exemplificare a predicatului verbal. Actualizarea faptului că predicatul verbal este exprimat printr-un verb la un mod personal, verb cu înţeles de sine stătător.

II. Structurarea conceptului

1. Formularea unor exemple cu predicate nominale care să acopere toate elementele definiţiei (Predicatul nominal este predicatul care arată cine

[22] Vezi şi discuţia despre cerinţele şi condiţiile folosirii exerciţiilor din C. Parfene, *Op. cit.*, pp. 59-60.

este, ce este sau cum este subiectul"; ex.: Făt-Frumos este un erou. / Făt-Frumos este fiul împăratului. / Făt-Frumos este curajos.);
2. Analiza exemplelor și evidențierea specificului predicatelor nominale (exprimă cine, ce și cum este subiectul sau, cu alte cuvinte, exprimă identitatea și caracteristicile subiectului).
3. Formularea definiției, urmată de exerciții de recunoaștere a predicatului nominal și / sau de exerciții de exemplificare.
4. Evidențierea caracteristicilor formale ale predicatului nominal (compus din verb copulativ și nume predicativ).
5. Demonstrarea pașilor analizei predicatului nominal.
6. Formularea unor exemple cu nume predicativ multiplu și discutarea acestui aspect.
7. Exerciții de recunoaștere și caracterizare și exerciții de recunoaștere și justificare.

III. Reflecția:
1. Reluarea pașilor lecției după modelul „la început..., apoi..., după aceea..., în final...".
2. Recompunerea definiției predicatului din definițiile predicatului verbal și nominal și structurarea unui tablou sintetic ce cuprinde părțile principale de propoziție. Reluarea definițiilor subiectului și predicatului și evidențierea interrelației subiect – predicat prin simpla confruntare a definițiilor („subiectul este partea principală de propoziție despre care se spune ceva cu ajutorul predicatului", iar „predicatul este partea principală de propoziție care arată ce face, cine este, cum este și ce este subiectul").
3. Teme posibile: a) exerciții de recunoaștere, exemplificare și înlocuire; b) exerciții de recunoaștere și caracterizare pe text literar (ex.: analizați predicatele din strofele 2 și 3 ale poeziei *La oglindă* de George Coșbuc și evidențiați rolul lor în text); c) compunere gramaticală (ex.: realizați portretele lui Dexter și Didi și evidențiați rolul predicatelor nominale).

Demersul deductiv presupune derularea inversă a parcursului inductiv și constă în prezentarea definiției și în exemplificarea conceptului; exemplificarea se realizează, în mod obligatoriu, în serii succesive, ce vizează aprofundarea și nuanțarea problemei.

I. Actualizare
1. Actualizarea definiției predicatului.
2. Actualizarea definiției predicatului verbal.

II. Structurarea conceptului
1. Confruntarea celor două definiții actualizate anterior și evidențierea diferențelor.
2. Formularea definiției predicatului nominal (prin eliminarea definiției predicatului verbal din definiția predicatului).

3. Formularea de exemple pentru fiecare element al definiţiei.
4. Activitate pe grupe ce urmăreşte compunerea şi analiza unor propoziţii cu predicate nominale (ex. de fişe de lucru: Construiţi propoziţii prin care să evidenţiaţi cine este, ce este şi cum este Dexter / Didi / Donald / Goe etc.)
5. Analiza exemplelor şi evidenţierea componentelor predicatului nominal, urmată de definirea predicatului nominal din punct de vedere formal (verb copulativ şi nume predicativ).
6. Exemplificarea modului în care se analizează predicatul nominal.
7. Exerciţii de recunoaştere şi caracterizare şi exerciţii de recunoaştere şi justificare.

III. Reflecţie

1. Reluarea paşilor lecţiei după modelul „la început..., apoi..., după aceea..., în final...".
2. Evidenţierea diferenţelor dintre predicatul verbal şi nominal. Accentuarea diferenţei dintre verbul predicativ şi verbul copulativ. Tablou sintetic cu cele două tipuri de predicat.
3. Analiza predicatelor din poezia *Trei feţe* de Lucian Blaga.
4. Temă: ex. a) exerciţii de recunoaştere, exemplificare şi înlocuire; b) exerciţii de recunoaştere şi caracterizare aplicate pe text literar; c) compunere gramaticală.

Demersul analogic constă în transpunerea, într-un context nou, a unui fapt deja cunoscut sau, cu alte cuvinte, a unei „scheme familiare". În lecţia despre predicatul nominal, analogia poate sluji formarea conceptului de verb copulativ.

I. Actualizare

1. Actualizarea cunoştinţelor despre predicatul verbal.
2. Sublinierea faptului că predicatul verbal se exprimă printr-un verb la un mod personal, verb cu înţeles de sine stătător.

II. Structurarea conceptului

1. Scrierea şi analiza unor exemple în care predicatele sunt reprezentate de sinonimele verbului „a fi" cu sens lexical plin (ex.: În basm, există un personaj principal: Prâslea cel voinic. La începutul basmului, Prâslea se află la curtea tatălui său. Acţiunea se petrece în lumea de aici şi în lumea de dincolo. Prâslea şi domniţele provin din lumea de aici. Zmeii şi zgripsoroaica provin din lumea de dincolo...).
2. Înlocuirea predicatelor cu verbul „a fi" şi stabilirea situaţiilor în care verbul are înţeles de sine stătător (în situaţiile în care este sinonim cu „a exista", „a se afla", „a proveni" „ a se petrece" etc.).
3. Sublinierea faptului că verbul „a fi" nu are întotdeauna înţeles de sine stătător, că poate fi şi copulativ; comparaţii cu un pod, cu o punte ce leagă un mal de altul (în situaţia în care profesorul intenţionează să evidenţieze rolul verbului copulativ: acela de a stabili relaţia dintre subiect şi numele

predicativ); comparații cu o plantă fragilă, ce are nevoie de sprijin, cu un vas umplut parțial (în situația în care profesorul intenționează să evidențieze insuficiența semantică a verbelor copulative).
4. Scrierea și analizarea unor exemple în care verbul „a fi" este copulativ (ex.: Prâslea este fiul împăratului. Prâslea este prevăzător, curajos etc.). Evidențierea faptului că în aceste situații verbul „a fi" nu are înțeles de sine stătător și că formează predicatul împreună cu substantivul sau adjectivul, ce arată identitatea sau însușirea subiectului.
5. Definirea predicatului nominal.
6. Exemplificarea modului în care se analizează predicatul nominal.
7. Exerciții de recunoaștere și caracterizare și exerciții de recunoaștere și justificare.

III. Reflecție
1. Reluarea pașilor lecției după modelul „la început..., apoi..., după aceea..., în final...".
2. Evidențierea diferențelor între predicatul verbal și predicatul nominal.
3. Temă: ex.: exerciții de recunoaștere, exemplificare, înlocuire; compunere gramaticală.

Demersul dialectic, sau „învățarea prin opoziție"[23], este adecvat structurării unor concepte-pereche; realizarea lui presupune, în cazul nostru, definirea simultană a predicatului verbal și nominal.

I. Actualizare
1. Actualizarea definiției predicatului.

II. Structurarea conceptelor de predicat verbal și predicat nominal
1. Scrierea, pe două coloane, a unor exemple cu predicate verbale, respectiv cu predicate nominale. Exemplele vor fi construite sub forma unor texte ce opun narațiunea, descrierii sau narațiunea, portretului (ex.: Goe trăiește în lumea creată de I.L. Caragiale. *vs.* Goe este un personaj. / Goe nu învață. *vs.* Goe este repetent. / Goe așteaptă pe peron *vs.* Goe este nerăbdător. / Goe se urcă în tren. vs. Goe este un călător. / Goe scoate capul pe geam. *vs.* Goe este neascultător. Etc.).
2. Analiza predicatelor din perspectiva a ceea ce ele spun despre subiect: ce face *vs.* cine este, ce este și cum este subiectul.
3. Definirea predicatului verbal și a celui nominal.
4. Reluarea unor exemple și evidențierea structurii predicatului verbal și a celui nominal.
5. Stabilirea diferențelor între „a fi" – predicativ și „a fi" – copulativ, pornind de la exemple contrastive: ex. În schiță există un personaj principal. *vs.* Goe este personajul principal. / Goe este în tren *vs.* Goe este un călător. etc.

[23] Vezi V. Goia, *Învățarea prin opoziție*, în *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Ed. cit., pp. 81-85.

6. Serie completă de exerciţii de recunoaştere a predicatelor verbale şi nominale: recunoaştere simplă, recunoaştere şi grupare, recunoaştere şi justificare, recunoaştere şi caracterizare.

III. Reflecţia

1. Reluarea paşilor lecţiei după modelul „la început..., apoi..., după aceea..., în final...".
2. Sistematizarea părţilor principale de propoziţie şi a tipurilor de predicat studiate.
3. Temă: ex. analizaţi propoziţiile din poezia *Trei feţe* de Lucian Blaga şi arătaţi ce spun predicatele despre subiecte.

Cele patru parcursuri structurate aici au fost gândite ca variante posibile de asimilare a conceptelor gramaticale. Ele integrează etapa cognitivă, centrată în jurul definirii conceptului, şi deschid etapa asociativă prin exerciţiile realizate în clasă şi acasă.

Etapa asociativă o văd continuată în lecţia / lecţiile următoare, orientate exclusiv spre aprofundarea conceptului şi construite din exerciţii cu grad mare de complexitate. Aceste exerciţii pot fi exerciţii de recunoaştere şi justificare / disociere, exerciţii de exemplificare şi exerciţii creatoare. În cazul studiului predicatului nominal, prezent ca exemplu în aceste pagini, exerciţiile creatoare pot integra o serie de jocuri cu metafora (înţeleasă ca definiţie poetică, structurată după modelul subiect + predicat nominal format din verb copulativ + nume predicativ în nominativ). Aceste exerciţii nu vor viza explicit metafora („figură" ce depăşeşte aria definiţiei metaforice şi pe care programele o aşază în seria conţinuturilor clasei a VII-a). Aceste exerciţii nu vor urmări decât aprofundarea conceptului de predicat nominal prin redimensionare semantică. Elevii vor fi îndrumaţi să creeze echivalenţe între elemente asemenea (ex. continuaţi şirul: primăvara este anotimpul mugurilor, anotimpul ...), dar şi echivalenţe între elemente neasemenea (ex. a) continuaţi şirul: primăvara e un arici verde, e o fundă roz....; cuvintele sunt nişte furnici, nişte ... ; mâna mea e o cupă sau o....); b) transformaţi următoarele ghicitori în propoziţii după modelul: „Năframă vărgată, peste mare aruncată. (curcubeul)"; Curcubeul este o năframă vărgată.; c) creaţi o ghicitoare etc.[24] Recurenţa exerciţiilor cu grad mare de complexitate asigură autonomia cunoştinţelor metalingvistice, autonomie exprimată în capacitatea elevului de a le folosi în situaţii diverse şi complexe. Gradul de autonomie al cunoştinţelor urmează a fi măsurat, în primul rând, în orele de comunicare; în cadrul lor, dimensiunea lingvistică a componentei verbale este actualizată integral, astfel încât nivelul de cunoaştere a codurilor limbii devine vizibil. Dar gradul de autonomie al cunoştinţelor metalingvistice poate fi măsurat şi în orele de literatură, unde analiza de text presupune, adeseori, abordarea detaliată a faptelor de limbă.

[24] Pentru soluţii diverse de extindere a studiul limbii înspre studiul tropilor vezi A. şi M. Petean, *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative*, Cluj, Ed. Dacia, 1996.

3. Concluzii

Cele patru scenarii desfășurate în secvența anterioară au urmărit evidențierea unor modalități diverse de structurare a orelor de limbă. Perspectiva deschisă a încercat să depășească abordarea pur descriptivă și să clarifice, atât cât se poate, modul în care, prin intermediul limbii, spunem lumea.

Fără îndoială, lecția de limbă a fost și trebuie să rămână, chiar și în interiorul modelului comunicativ, o lecție despre și de rigoare: o lecție în care esențială este asimilarea conceptelor în vederea aplicării lor în analiza faptelor de limbă; o lecție în care elevii se întâlnesc cu ordinea superioară a limbii și se raportează la această ordine cu precizie și claritate. În același timp însă, consider că trebuie limpezită și rațiunea acestei / acestor ordonări: faptul că prin predicatul nominal spunem ce, cum și cine este / ajunge, devine... subiectul; faptul că prin „cazuri" exprimăm relațiile sintactice pe care substantivul, pronumele, numeralul și adjectivul le angajează în interiorul unei propoziții; faptul că, prin „moduri" exprimăm felul în care vorbitorul apreciază acțiunea sau starea (ca sigură, ca posibilă, ca realizabilă în funcție de satisfacerea unei condiții sau ca dorită, incertă, ireală); faptul că prin timpurile verbului indicăm felul în care decupăm axa timpului etc.

În procesul de formare a conceptelor, demersul inductiv rămâne cel mai adecvat datorită calităților sale didactice indiscutabile: 1. reprezintă etapele firești ale descoperirii; întâlnirea cu un fapt contextualizat (în exemple), decontextualizarea (formularea regulilor și definițiilor) și apoi recontextualizarea lui (reinvestirea constantelor surprinse în regulă sau definiție în situații de limbă noi și complexe) și 2. permite verificarea modului în care s-a realizat înțelegerea la nivelul fiecărei etape. În același timp însă, consider necesară și prezența celorlalte trei tipuri de demersuri: prin intermediul lor se poate reduce monotonia orelor structurate exclusiv inductiv și se pot deschide perspective mai largi asupra fenomenului lingvistic. Această deschidere e facilitată mai ales de demersul dialectic, ce permite abordarea simultană a unor concepte-pereche (ex. predicat verbal – predicat nominal, propoziție cauzală – finală, articol hotărât – nehotărât, diateza activă – diateza pasivă; aliterație – asonanță etc.), și de cel analogic, ce face posibilă instituirea, în cazul unor concepte dificile, a unor corelații metaforice (verbul copulativ – punte între două maluri; relații sintactice de interdependență, coordonare, subordonare – relații interumane etc.).

În cadrul modelului comunicativ, activitățile centrate asupra structurării cunoștințelor metalingvistice țintesc dincolo de marginile lecțiilor de fonetică, lexic și gramatică și vizează cizelarea competenței de comunicare. Aria predilectă a exersării și rafinării acestei competențe o constituie însă activitățile de comunicare orală și de redactare, subiecte abordate în capitolele următoare.

„Pentru a ajuta elevii să structureze oralul, este necesar să se lucreze asupra aspectelor convenţionale şi codificate ale expresiei. E vorba de modalităţi de comunicare relativ formale care permit şi pretind un anume control şi care contribuie la ameliorarea planificării discursului. În mod contrar, nu ni se pare pertinent să-i învăţăm «tot oralul» pentru că elevii stăpânesc deja genurile orale informale, pe care le utilizează în fiecare zi în practicile spontane cotidiene."

(Joaquim Dolz şi Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*)

1. Direcţii dominante

Modelul comunicativ se defineşte, aşa cum am arătat, prin conturarea unor domenii noi şi prin redimensionarea celor deja existente. În seria noilor domenii se înscrie problematica discursului oral, specificată de documentele şcolare pe două paliere: comprehensiune (dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului oral) şi producere de text (dezvoltarea capacităţii de exprimare orală).

Formalizate în obiectivele-cadru, capacităţile de comunicare orală apar în toate programele de gimnaziu; ele impun structurarea unor parcursuri didactice coerente, ce vizează iniţierea elevilor în „genuri" diverse (monologul informativ, expozitiv şi demonstrativ, rezumatul oral, descrierea orală, alocuţiunea, dialogul simplu şi complex şi dialogul formal şi informal).

Noutatea acestei perspective – aşa cum se desprinde din lectura obiectivelor-cadru, a obiectivelor de referinţă şi a conţinuturilor – constă în depăşirea viziunii tradiţionale ce statua oralul ca mijloc de învăţare. Fără a exclude această abordare, modelul comunicativ propune explicit studierea oralului ca „obiect" / „conţinut" al studiului şi evaluării.

Survenită în Europa de Vest în anii '70-'80, această modificare de statut a impus configurarea unui domeniu didactic nou; în spaţiul lui, reflecţia a urmărit constituirea unei metodologii capabile să asigure atât învăţarea tehnicilor de comunicare, cât şi practicarea lor în contexte diverse şi semnificante. Configurată doar în ultimele două decenii, didactica oralului prezintă încă nesiguranţe şi neclarităţi, iar prezenţa ei în clasă rămâne precară, chiar şi în ţările unde modelul comunicativ are deja tradiţie.[25] În

[25] Studii de dată recentă acuză constant caracterul lacunar şi vag al didacticii oralului şi subliniază impactul insuficient al acestui domeniu asupra practicii şcolare (vezi în acest sens J. Dolz şi B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998, G. Lafontaine, *Le développement des compétences d'oralité en classe de français langue maternelle au Québec* şi E. Martin-Peris, *Le développement des compétences en didactiques de l'espagnol: l'approche par situations-problèmes*, în *Didactiques des langues romanes, Développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck şi Duculot, 2001.

același timp, însă, trebuie remarcat faptul că didactica oralului nu are ca obiectiv doar formularea unor strategii ce permit elevului să comunice eficient, corect și fluent; în didactica anglosaxonă, de pildă, ultimii ani se definesc prin conturarea unei direcții ce intenționează remodelarea funcției tradiționale a comunicării orale: funcția de mijloc al învățării. Viziunea este de provenientă constructivistă și pledează pentru abordarea dialogului ca modalitate de apropriere a unor conținuturi dificile, de realizare a unor corelații, de construcție a sensului. Tehnicile predilecte sunt conversația exploratorie și discuția, iar parcursurile didactice care le integrează urmăresc să permită elevului să-și lărgească sfera înțelegerii prin dialogul cu profesorul și colegii.[26] Pornind de la aceste considerații, se poate încerca definirea domeniului prin două sintagme ce numesc abordarea oralului ca scop și ca mijloc al învățării: „a învăța strategii de comunicare" și „a comunica pentru a învăța, pentru a duce înțelegerea mai departe".

În didactica românească, reflecția asupra oralului este abia la început și se rezumă la abordările riguroase ale profesorului V. Goia[27], la o serie de traduceri, cu impact relativ restrâns asupra învățământul preuniversitar[28] și la articolele din numărul 2/2002 al revistei *„Perspective"* (2/2002).

Dată fiind orientarea noilor programe, precum și noutatea problematicii pentru didactica românească, expunerea mea va viza oralul ca obiect al învățării. Gândit astfel, demersul va urmări structurarea unor trasee metodologice orientate spre învățarea de tehnici. Structurarea acestor trasee va fi precedată de analiza programelor și de formularea unor principii ce pot articula corect demersul didactic.

Înainte de a cadra această arie a didacticii oralului, doresc să subliniez faptul că realizarea unor secvențe centrate exclusiv asupra strategiilor de comunicare poate fi riscantă; și asta, în măsura în care profesorul nu acordă importanță subiectului ce organizează dialogul, expunerea sau dezbaterea și nu urmărește reperele și calitatea reflecției.

2. Elemente de didactica oralului

2.1. Structura programelor

O lectură a programelor, realizată din perspectiva formării capacităților de comprehensiune și de producere de text, presupune parcurgerea obiectivelor și a conținuturilor ce specifică problematica oralului. Grila de lectură pe care o propun s-a structurat în funcție de următoarele modele.

E vorba, în primul rând, de modelul competenței de comunicare, formalizat de C. Simard și din care preiau doar componenta verbală, definită de autor prin trei dimensiuni:

---

[26] K.M. Pierce, C.J. Gilles (eds.), *Cycles of Meaning: Exploring the Potential of Talk in Learning Communities*, Portsmouth, NH., Heinemann, 1993; Gambrell, L.B., Almasi, J.F., (eds.), *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*, IRA Publications, 1996.

[27] V. Goia, *Metodica exprimării orale și scrise*, în *Didactica limbii și literaturii române*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 2002.

[28] G. Ferreol, N. Flageul, *Metode și tehnici de exprimare scrisă și orală*, trad., Ana Zăstroiu, Iași, Polirom, 1998; Siewert, H,. *...totul despre interviu în 100 de întrebări și răspunsuri*, trad. Rudolf Emil Nistor, București, Ed. Tehnică, 1999; A. De Peretti, *et alli, Tehnici de comunicare*, Iași, Polirom, 2001.

1. dimensiunea *lingvistică* (cunoaşterea şi utilizarea corectă a aspectelor de ordin fonetic, lexical şi a celor de sintaxă a propoziţiei şi frazei);
2. dimensiunea *textuală* (cunoaşterea şi utilizarea corectă a regulilor şi procedeelor care asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerenţa între părţi, structura textuală narativă, descriptivă, argumentativă, expozitivă etc.);
3. dimensiunea *discursivă* sau *situaţională* (capacitatea subiectului de a-şi construi discursul în funcţie de identitatea partenerilor de schimb, de finalitatea schimbului, de tema discutată şi de circumstanţele materiale ale comunicării).[29]

E vorba, în al doilea rând, de un model global al competenţei de comunicare orală, ce reuneşte verbalul cu paraverbalul şi nonverbalul. Sursa acestei reprezentări se află în studiul de didactica oralului semnat de J. Dolz şi B. Schneuwly, dar tabloul pe care îl propun o remodelează din motive de claritate şi consonanţă terminologică:[30]

1. componenta verbală – reuneşte dimensiunea lingvistică, cea textuală şi cea discursivă;
2. componenta nonverbală – alătură elementele chinestezice, poziţia locutorilor, aspectul exterior şi modul de amenajare a spaţiului;
3. componenta paraverbală – se referă la atributele vocii.

E vorba, în al treilea rând, de un model al progresiei procesului de formare a capacităţilor de comunicare orală. Formalizat de Penny Ur în *Discussions that Work*[31], modelul cuprinde trei trepte ascendente din punctul de vedere al complexităţii:

1. a vorbi despre subiectul x;
2. a dialoga despre subiectul x în situaţia y cu rolul z;
3. a dialoga despre subiectul x în situaţia y cu rolul z, în scopul de a ....

Recitită din această perspectivă, programa eşalonează genurile dinspre formele monolocutive, spre cele interlocutive, gradare dublată de trecerea de la simplu la complex şi nuanţată prin diversificarea situaţiilor de comunicare.

Pornind de la aceste modele, voi desfăşura în continuare o lectură rapidă a obiectivelor-cadru şi a conţinuturilor programelor actuale.

La nivelul obiectivelor-cadru, programele pentru clasele V-VIII punctează explicit necesitatea formării capacităţilor de comunicare orală sau, cu alte cuvinte, necesitatea configurării unor demersuri orientate înspre dezvoltarea capacităţilor de a recepta şi a produce texte orale în situaţii de comunicare diverse. Tot la acest nivel se remarcă şi corelaţia constantă între orientările ce vizează comunicarea orală şi cea scrisă. Orientarea este corectă; interdependenţa oral-scris este indeniabilă, iar coerenţa şi fluenţa discursului oral se obţin şi prin exerciţii de scriere. O altă corelaţie este cea dintre capacităţile de exprimare orală şi asimilarea cunoştinţelor metalingvistice, cunoştinţe ce urmează a fi puse în act şi cizelate prin activităţile de comunicare.

La nivelul conţinuturilor specifice oralului, noile programe compun următorul tablou:

---

[29] C. Simard, *Eléments de didactique du français langue première*, Montréal, De Boeck şi Lancier, 1997.
[30] J. Dolz, şi B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, ESF, Paris, 1998.
[31] P. Ur, *Discussions that Work, Task-centered fluency practice*, Cambridge, New York, Melbourne, Cambridge University Press, 1981.

Clasa și speciile oralului	Conținut
Clasa a V-a (monologul informativ, dialogul simplu, rezumatul oral)	1. Situația de comunicare: emițător, receptor, mesaj, context, cod, canal. Situația de comunicare dialogată și monologată. Acomodarea limbajului la scopul comunicării. 2. Structurarea textului oral: a) Organizarea logico-semantică a mesajului: elementele esențiale și detaliile semnificative. Ideea principală și ideea secundară, planul simplu și planul dezvoltat de idei, rezumatul oral. b) Organizarea formală a mesajului. Constituenții textului oral. Selectarea cuvintelor. Organizarea propoziției și a frazei. Dispunerea și funcționarea simultană a elementelor verbale și nonverbale; expresivitatea în vorbire a registrelor limbii (standard, familiar). c) Textul dialogat și cel monologat: organizarea monologului informativ. Organizarea dialogului simplu. Semnale verbale și nonverbale de inițiere a unui dialog. Formule elementare de menținere și de încheiere a dialogului. Formule de salut, de prezentare, de identificare, de permisiune și de solicitare.
Clasa a VI-a (monologul informativ, dialogul complex, descrierea orală)	1. Situația de comunicare. Dialogul. Adaptarea la interlocutor și la particularitățile emiterii, directe sau mediate. 2. Structurarea textului oral: a) Organizarea logico-semantică a mesajului: ordonarea ideilor (actualizare). b) Organizarea formală a mesajului. Progresia secvențelor în textul descriptiv (constituenți, modalități simple de organizare a secvenței textuale). c) Textul dialogat și cel monologat: organizarea monologului informativ (relatarea unor întâmplări). Organizarea replicilor într-un dialog complex. Formule de inițiere, de menținere și de încheiere a dialogului (actualizare). Structurarea secvențelor de tipul întrebare-răspuns. Modalități de conectare a elementelor nonverbale, la cele verbale.
Clasa a VII-a (dialogul formal și informal; monologul expozitiv și demonstrativ)	1. Situația de comunicare. Situația de comunicare dialogată și monologată (actualizare). Dialogul formal și informal (Adaptarea la vârsta și la statutul interlocutorilor). 2. Structurarea textului oral: a) Organizarea logico-semantică a mesajului. Raportul dintre ideea principală și detaliile aferente, modalități textuale argumentative. b) Organizarea formală a mesajului. Modalitățile de asigurare a progresiei între textul oral monologat și dialogat. Înlănțuirea elementelor verbale și nonverbale în context. c) Textul dialogat și cel monologat: Organizarea monologului expozitiv și demonstrativ. Organizarea dialogului formal și informal. Adecvarea elementelor nonverbale la mesaj. Modalități de exprimare a gusturilor și a opiniilor (formularea de intenții și de proiecte).
Clasa a VIII-a (alocuțiunea)	Convergența ideilor în jurul unei teme. Alocuțiunea. Invocația și interogația retorică. Organizarea formală a mesajului dialogat: elemente verbale și nonverbale, regulile dialogului.

Lectura conținuturilor pune în evidență următoarele aspecte:

1. Proiectul structurat în paginile programei este complex şi ambițios. El urmăreşte dezvoltarea competențelor de comunicare la nivel verbal şi nonverbal şi vizează familiarizarea elevilor cu o serie de forme monolocutive (monologul informativ, expozitiv şi demonstrativ) şi interlocutive (dialogul formal şi informal).
   - În privința criteriilor de structurare a genurilor se remarcă: a) structura textuală prototipică (narațiunea, descrierea, expunerea, argumentația, tipuri textuale prezente prin formele rezumatului şi descrierii orale, ale monologului informativ, expozitiv şi demonstrativ) şi b) gradul de formalizare al discursului (dialog formal *vs.* informal), coordonată determinată de locul social al comunicării (public *vs.* familiar) şi manifestată la nivel verbal (limbaj standard *vs.* limbaj cotidian) şi nonverbal (preocupare *vs.* absența preocupării pentru un comportament neutru, reținut).
   - Dintre componentele specifice comunicării orale, rămân neintegrate aspectele paraverbale, omisiune ce poate fi corelată cu reprezentarea incompletă a uneia din axele ce compun tabloul discursului oral; mă refer la axa oralizarea textului scris – text oral spontan, prezentă, de obicei, alături de axele monolocutiv – interlocutiv şi formal – informal. Afirmația legată de reprezentarea incompletă a acestei axe vizează absența, din programă, a formelor de oralizare a limbajului scris (lectura cu voce tare, recitarea, dramatizarea); aceste forme permit exersarea aspectelor paraverbale şi figurează, de altfel, în seria tehnicilor didactice specifice studiului de text.
2. Proiectul se structurează conform principiului învățării concentrice şi are în vedere parametrii fixați de Roman Jakobson.
   - Modelul comunicării informează demersul didactic, fără a fi, în mod explicit, obiect al învățării, ca, de altfel, şi funcțiile limbajului. Şi asta întrucât, în acest stadiu, programa clădeşte prioritar dimensiunea lingvistică şi cea textuală a mesajului. Fără a fi absentă, dimensiunea discursivă este vizată prin enunțuri precum acomodarea limbajului la scopul comunicării (clasa a V-a); adaptarea la interlocutor şi la particularitățile emiterii, directe sau mediate (clasa a VI-a); adaptarea la vârsta şi la statutul interlocutorilor (clasa a VII-a). În privința componentei nonverbale, obiectivele apar doar în clasa a VIII-a şi vor fi aprofundate în anii de liceu. În programa aceleiaşi clase se observă şi retragerea problematicii oralului din prim-planul preocupărilor şi accentuarea capacităților de scriere şi de interpretare a textului literar.
3. Proiectul se structurează conform unui traseu gradual, schițat de autorii programei astfel:
   - dinspre aspectele verbale spre cele nonverbale;

- dinspre formele monolocutive spre cele interlocutive;
- la nivelul formelor monolocutive, dinspre narativ și informativ spre descriptiv, expozitiv și demonstrativ;
- la nivelul formelor interlocutive, dinspre dialogul informal spre cel formal.

Lectura programei pune în evidență calitatea, complexitatea și coerența proiectului educativ. Nu putem să nu remarcăm, însă, și gradul mare de dificultate al aspectelor abordate, precum și multitudinea formelor oralului. Citită astfel, programa apare ca o provocare, iar discursul didactic al manualelor și al profesorului trebuie să o pună în scenă într-o manieră simplificată, operațională și extrem cursivă. Realizarea unor astfel de parcursuri presupune adoptarea unei viziuni asupra învățării, formularea unor principii didactice și a unor metode specifice acestui obiect de studiu.

2.2. Principii ale didacticii oralului

Conturez, în cele ce urmează, o serie de principii ce pot informa, în opinia mea, procesul de formare a competenței de comunicare.

1. Structurarea unui demers coerent, ce corelează momentele didactice axate pe formarea competenței de comunicare orală; un astfel de demers îl văd realizat prin secvențe de actualizare, așezate la începutul activităților de comunicare, dar și prin secvențe retrospective autonome, orientate spre corelarea aspectelor învățate: ex.: actualizarea achizițiilor despre monologul informativ la începutul secvențelor ce abordează monologul expozitiv; recapitularea celor trei forme ale monologului (informativ, expozitiv, demonstrativ) într-o secvență de sine stătătoare; reluarea schematică a elementelor ce compun dimensiunea nonverbală a comunicării etc.

2. Structurarea unor demersuri explicite ce urmăresc să justifice activitățile, să evidențieze strategiile și să indice contextele în care pot fi actualizate. Secvențele ce compun un astfel de demers pot fi structurate fie după modelul propus de J. Giasson (ce definește momentele lecției prin răspunsuri la întrebările: „Ce strategii urmează să învăț?"; „De ce este necesară învățarea lor?"; „Cum se va realiza învățarea?"; „Când și unde pot fi aplicate aceste strategii?"), fie după orice alt model ce are în final o secvență de reflecție (ce vizează evidențierea procesului învățării, rezultatele și sensul lui).

3. Structurarea unor parcursuri accesibile ce reduc întreaga problematică a exprimării orale la întrebări simple, reluate consecvent și adecvate specificului activităților de comunicare globală. Mă gândesc, în primul rând, la seria de întrebări structurată de S. Moirand pentru a cadra situația de comunicare: Cine vorbește? Cui i se adresează? În prezența cui are loc expunerea, dialogul? Despre ce comunică? Unde? Când? Cum? Cu ce scop? Această serie se poate lărgi cu timpul prin alte întrebări precum: Care sunt relațiile între cei care comunică? Dar între cei care comunică și ceea ce este comunicat? Care sunt relațiile între ce se comunică și locul unde se comunică? Dar între ce se comunică și când se comunică? etc.[32]

[32] S. Moirand, *Op. cit.*, pp. 13-14.

4. Organizarea unor secvenţe de învăţare complete compuse din: a) activităţi preliminare (analiza de discurs scris şi oral; activităţi de aprofundare a temei ce va fi expusă / discutată) b) activităţi propriu-zise, realizate prin simulări şi joc de rol şi c) activităţi de autoevaluare şi evaluare ce urmăresc formarea unor capacităţi metacomunicative.

5. Structurarea unor agende deschise de producere şi evaluare de text oral, menite să orienteze constant şi exact activităţile elevilor. Asemenea agende le vedem concretizate în fişe de control, specifice speciilor oralului şi rolurilor pe care le vor avea elevii în activităţile de comunicare globală.

6. Corelarea secvenţelor centrate asupra comunicării cu cele consacrate studiului limbii şi literaturii. Acest principiu corespunde imperativului predării integrate şi permite armonizarea şi aprofundarea cunoştinţelor asimilate în orele de limbă, comunicare, literatură.

3. Structurarea secvenţelor didactice

3.1. Orientări metodologice

Abordarea oralului ca obiect de studiu se poate realiza prin parcursuri didactice diverse, iar această diversitate este determinată, în primul rând, de perspectiva asupra învăţării. Reiau aici tezele referitoare la formarea capacităţilor de comunicare orală, generate de impunerea, în anii '80, a modelului comunicativ.[33] Intenţia mea este de a defini, cât mai precis, perspectiva didactică pe care o propun în secvenţa următoare.

1. Exprimarea orală fluentă şi corectă presupune automatizarea capacităţilor de bază. Teza este întemeiată de o viziune behavioristă asupra învăţării, precum şi de analiza (socio)lingvistică a limbajului elevilor şi a exprimării orale „îngrijite" a adulţilor. Scopul demersurilor didactice este acela de a apropia limbajul elevilor de codul elaborat al adulţilor, definit, mai ales, din punctul de vedere al structurilor morfologice şi al frazei şi aşezat în afara situaţiei de comunicare. De aici şi strategiile specifice: ele constau în exerciţii morfologice şi sintactice, în ascultarea repetată a unor înregistrări de discurs oral „elaborat" sau în activităţi de structurare de text, supravegheate îndeaproape de profesor.

2. Exprimarea orală fluentă şi corectă presupune cunoaşterea modului de funcţionare a limbii. Această perspectivă se opune celei precedente chiar dacă scopul este acelaşi, şi anume cunoaşterea codului oral standard. Fundamentarea tezei s-a realizat prin analize lingvistice şi ipoteze psihologice ce considerau că stăpânirea oralului presupune conştientizarea modului de funcţionare a limbii. Această perspectivă s-a concretizat în analiza de text oral transcris, text produs fie în afara şcolii, fie în clasă, de elevi.

3. Exprimarea orală fluentă şi corectă presupune exersarea exprimării orale. Această teză a fost generată de o abordare numită „strict comunicaţională" şi se întemeiază pe viziunea piagetiană conform căreia dezvoltarea copilului se petre-

[33] J. Dolz, B. Schneuwly, *Op. cit.*, pp. 15-17.

ce spontan şi este determinată de propria lui activitate. De aici şi specificul strategiilor didactice ce propun crearea, în clasă, a unor contexte de comunicare diverse (din punctul de vedere al scopului, al statutului emiţătorului, al conţinuturilor), contexte legate fie de viaţa şcolară, fie fictive. Capacităţile vizate sunt mai ales de ordin discursiv şi textual, cele lingvistice fiind puse în umbră în virtutea convingerii că limba se învaţă şi se cizelează prin practicare şi nu prin intervenţii sistematice.

4. Exprimarea orală fluentă presupune exersarea exprimării orale şi analiza ei. Această teză defineşte abordarea „comunicaţională mixtă", direcţie ce insistă deopotrivă asupra necesităţii de a exersa limba în contexte variate şi asupra conştientizării aspectelor lingvistice, textuale şi discursive puse în scenă prin actul de comunicare.

3.2. Tipuri de activităţi

Aşa cum s-a putut remarca, cele patru direcţii ale didacticii oralului au informat diferit modul de structurare a strategiilor didactice. În ceea ce mă priveşte, consider că opţiunea pentru o singură orientare metodologică poate fi riscantă; şi asta, datorită faptului că formarea competenţei de comunicare este determinată atât de practicarea limbii în contexte diverse şi semnificante, cât şi de asimilarea unor cunoştinţe despre modul de funcţionare a limbii, despre sistemul şi subsistemele ei.

Dintre tezele prezentate mai sus, cea mai apropiată de definiţia actuală a competenţei de comunicare (ansamblu al cunoştinţelor şi capacităţilor pe care subiectul le mobilizează în situaţiile de receptare şi producere de text oral) este cea informată de abordarea „comunicaţională mixtă". În cadrul ei, activităţile de comunicare globală sunt dublate de secvenţe reflexive, ce permit aprofundarea experienţei de comunicare şi, deci, restructurarea cunoştinţelor despre procesul comunicării. Această perspectivă exclude însă activităţile de asimilare a cunoştinţelor, demersuri în absenţa cărora experienţele de comunicare rămân încercări fruste, a căror repetare nu duce la cizelarea capacităţilor de comunicare.

Acesta este motivul pentru care consider că, în orele de comunicare, este necesară prezenţa celor două tipuri de activităţi, şi anume activităţile de asimilare de cunoştinţe şi cele de comunicare globală. Prima categorie poate fi orientată înspre învăţarea unor aspecte legate de tipologia textelor, de structura lor, înspre aprofundarea unor aspecte legate de dimensiunea paraverbală sau nonverbală, de situaţia de comunicare, de funcţiile limbajului etc. În proiectarea acestor demersuri, esenţială îmi pare a fi circumscrierea fermă a ariei cunoştinţelor şi proiectarea lor pe un fundal mai larg, menit să le pună în relaţie cu informaţiile deja asimilate şi să le justifice.

Activităţile de asimilare a cunoştinţelor pot fi concepute fie ca secvenţe independente, fie ca mini-lecţii ce preced activităţile de comunicare globale. În funcţie de timpul avut la dispoziţie şi de miza lor, parcursurile pot fi proiectate: a) inductiv (ex.: se analizează un fragment de dialog cu scopul de a defini parametrii situaţiei de comunicare); b) deductiv (ex.: se oferă definiţia expunerii orale şi apoi se trece la analiza unui expuneri transcrise, cu scopul de a exemplifica trăsăturile speciei);

c) analogice (ex.: se actualizează legile rezumării şi apoi se trece la rezumarea orală) sau d) expozitive (ex.: se prezintă modalităţi de a respinge opinia partenerului de dialog, se dau serii de conectori textuali, variante de intrare în dialog, structura unei prezentări de carte etc.).

Dar asimilarea acestor informaţii nu are sens decât în situaţia în care ele vor fi reinvestite în secvenţe de comunicare globală. Acestea din urmă constau în „practicarea" limbii sau, altfel spus, în punerea în scenă a unor situaţii complete de comunicare orală, situaţii ce permit exersarea şi rafinarea competenţei de comunicare într-o manieră integrată.

În economia orelor consacrate oralului, consider că ponderea cea mai mare trebuie să o aibă activităţile de comunicare globală. Justificarea acestei afirmaţii se află în specificul procesului de formare a capacităţilor de comunicare, realizat prioritar (nu şi exclusiv) prin procese de achiziţie şi nu prin învăţare. Şi e suficient să ne gândim la modul în care copilul ajunge să comunice în limba maternă; performanţa pe care o atinge în foarte puţini ani nu se datorează faptului că părintele îl învaţă limba, ci faptului că este aşezat permanent în contexte de viaţă ce facilitează achiziţia.

O variantă coerentă de activităţi de comunicare globală este cea compusă dintr-o etapă preliminară, din activitatea de comunicare propriu-zisă şi din etapa de evaluare şi / sau reflecţie. Modul de structurare a etapelor depinde, fără îndoială, de specia orală vizată, dar, dincolo de diferenţe, se pot contura o serie de paşi comuni.

Astfel, etapa preliminară poate cuprinde: a) fixarea temei expunerii / dialogului / dezbaterii, strângerea de informaţii, selectarea şi structurarea lor şi, acolo unde este cazul, redactarea unor note ce pot susţine discursul oral; b) fixarea rolurilor, definirea lor şi prezentarea unor fişe de control ce permit pregătirea intervenţiei orale; conţinutul acestor fişe se va regăsi şi pe foile de evaluare ale observatorilor.

Activitatea propriu-zisă este momentul central al demersului didactic şi constă în punerea în scenă a secvenţei de comunicare. În măsura în care este posibil, e bine ca această activitate să fie înregistrată, iar înregistrarea să fie folosită ca suport al evaluării activităţii. Mai mult, profesorul şi / sau elevii pot transcrie înregistrarea, obţinând astfel un suport mult mai fidel pentru analiză, evaluare şi reflecţie.

Etapa a III-a cuprinde secvenţele de evaluare şi reflecţie. Formele posibile ale evaluării sunt: a) autoevaluarea realizată de participanţii la comunicare, b) evaluarea realizată de observatori şi c) evaluarea realizată de profesor. Momentele succesive de evaluare pot fi substituite reflecţiei sau pot fi prelungite printr-o secvenţă de reflecţie propriu-zisă; ea va consta în reluarea tuturor paşilor parcurşi de elevi şi în fixarea aspectelor aprofundate sau învăţate prin intermediul secvenţei de comunicare.

Structurarea fişelor de control şi evaluare o văd realizată în funcţie de componentele discursului oral, de specie, de nivelul cunoştinţelor şi capacităţilor şi de finalitatea activităţii. Prezint în continuare cei patru parametri ce pot structura fişele de control şi evaluare.

Parametrii fişei de control şi evaluare			
Conţinutul discursului oral	Componenta verbală	Componenta nonverbală	Componenta paraverbală
- adecvarea la tema expunerii, dialogului. - pertinenţa intervenţiilor - claritatea ideilor, înlănţuirea lor logică etc.	- dimensiunea lingvistică – utilizarea corectă a aspectelor de ordin fonetic, lexical precum şi a aspectelor de sintaxă a propoziţiei şi a frazei; - dimensiune textuală (cunoaşterea şi utilizarea regulilor şi procedeelor care asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerenţa între părţi, structura textuală narativă, descriptivă, argumentativă şi explicativă); - dimensiunea discursivă (cunoaşterea şi utilizarea regulilor şi procedeelor care determină folosirea limbii în context: utilizarea registrelor limbii, normelor de interacţiune verbală, cunoaşterea parametrilor situaţiei de comunicare etc.).	- elemente chinestezice: privirea, atitudini corporale, mişcări, gesturi, expresia feţei; - poziţia locutorilor: modul de ocupare a locurilor, spaţiul personal, distanţele; - aspectul exterior; - modul de amenajare a spaţiului şi a documentelor (dispunerea graficelor, foliilor, înregistrările, notele etc.).	vocea: calitate, melodie, debit, inflexiuni, intonaţie, pauze, respiraţie.

Transpunerea acestor parametri în fişele de control se poate realiza prin prezentarea componentelor drept obiective şi prin formularea lor în enunţuri nominale, în propoziţii interogative sau în propoziţii afirmative. Primele două variante pot structura fişele de control şi autoevaluare, iar ultima, fişele de evaluare.

3.3. Fişe de control şi evaluare

Prezint, în continuare, o fişă de control şi una de evaluare structurate pentru realizarea monologul demonstrativ la clasa a VIII-a.

Temele de demonstraţie / argumentaţie propuse elevilor sunt: 1. Nuvela *Popa Tanda* este un text despre transformarea unui om vanitos în „omul lui Dumnezeu"; 2. Nuvela *Popa Tanda* este un text despre ineficienţa cuvântului şi despre forţa modelatoare a faptei. 3. Nuvela *Popa Tanda* este un text despre formele prin care ne putem adresa celorlalţi / prin care putem schimba comportamentul celorlalţi.

Activitatea se desfăşoară în cele trei etape enunţate mai sus, iar secvenţa preliminară – de documentare şi structurare – se realizează prin activităţi pe grupe. Numărul grupelor corespunde numărului temelor; din fiecare grupă vor susţine argumentaţia orală doi-trei elevi, evaluarea fiind realizată de ceilalţi membri ai grupei.

Fişă de control[34]

I. Conţinutul discursului
- am recitit nuvela din perspectiva temei;
- am selectat informaţia pentru argumentaţie.

II. Componenta verbală

1. dimensiunea textuală
- am construit intrarea în text printr-o introducere clasică / prin formularea unui adevăr general / printr-o declaraţie de intenţie/printr-o frază provocatoare;
- am construit ieşirea din text prin reluarea tezei / printr-un rezumat final / printr-un un cuvânt de spirit / printr-o frază şocantă;
- am construit miezul argumentaţiei şi am verificat: a) valoarea argumentelor; b) gradarea argumentelor; c) locul exemplelor; d) folosirea corectă a organizatorilor textuali.

2. dimensiunea lingvistică
- am formulat corect din punct de vedere lexical şi sintactic.

3. dimensiunea discursivă
- am decis în ce calitate vorbesc: în calitate de persoană individuală („eu" ca elev, cititor etc.), de reprezentant al unui grup („noi" - elevii, - colegii de echipă etc.); vorbesc impersonal, exprim opinii generale;
- am decis cui mă adresez: profesorului / întregii clase / unor cunoscători / unor neiniţiaţi / unui grup compact / unor ascultători diverşi.
- am decis ce registru lingvistic folosesc.

III. Componenta paraverbală şi cea nonverbală.
- am exersat / am reflectat asupra modului în care voi folosi notiţele, voi privi ascultătorul şi voi rosti textul.

Fişa de evaluare se va structura în consonanţă cu fişa de control, iar diferenţele, puţine la număr, se vor concretiza în formulare, în eliminarea aspectelor ce ţin de pregătirea monologului şi în diversificarea aspectelor specifice expunerii orale. Dată fiind dificultatea evaluării, sugerez ca observatorii să urmărească doar una dintre componentele comunicării. Sarcinile de observare vor fi distribuite în aşa fel încât, prin reunirea lor, să poată fi realizată evaluarea globală a discursului.

I. Conţinutul discursului
- a fost argumentaţia adecvată temei enunţate? a aprofundat suficient tema? tratarea a fost globală sau structurată în micro-teme?

[34] Din fişa dată elevilor vor lipsi rândurile ce denumesc componentele şi dimensiunile discursului oral; există şi posibilitatea de a fi redenumite: ex. conţinutul, textul, limbajul, situaţia de comunicare, aspecte paraverbale şi nonverbale. Prezenţa, în textul meu, a acestor specificări este justificată de intenţia de a face vizibil modul de organizare a fişelor în funcţie de parametrii comunicării.

II. Componenta verbală

1. dimensiunea textuală

- cum s-a realizat intrarea în text, dar încheierea?
- cum s-a realizat argumentația propriu-zisă (valoarea argumentelor; gradarea argumentelor; locul exemplelor; folosirea corectă a organizatorilor textuali)?

2. dimensiunea lingvistică

- cum a fost exprimarea din punct de vedere lexical și sintactic? ce tip de limbaj a folosit?

3. dimensiunea discursivă

- în ce calitate a prezentat textul?
- cum s-a adresat auditoriului?
- cum și-a adecvat textul la contextul de comunicare?

III. Componenta paraverbală și cea nonverbală

- care a fost tonul, dar ritmul vorbirii?
- cum a privit auditoriul, cum s-a mișcat, cum și-a folosit notițele?

4. Concluzii

Fișele prezentate aici nu sunt propuse ca modele, ci ca variante posibile de structurare a sarcinilor de lucru. Același regim îl au și tiparele de structurare a activităților de comunicare globală. Principiile formulate în această secțiune nu stau însă sub semnul ipoteticului și la unul dintre ele doresc să revin cu câteva precizări. E vorba de imperativul corelării activităților de comunicare cu cele consacrate studiului limbii sau literaturii. Activitatea propusă anterior a fost gândită în prelungirea analizei de text literar, iar problematica aleasă exemplifică teza referitoare la importanța subiectului în ora de comunicare; la importanța reperelor etice și a calității reflecției exprimate în discursul oral.

Fără îndoială, obiectivele activităților de comunicare vizează prioritar formarea unor capacități de receptare și producere de text, obiective concretizate în asimilarea unor forme culturale ritualizate sau „specii" (ex.: expunerea, dialogul formal etc.) și a procedeelor ce le caracterizează (tehnici de organizare a argumentelor, de ascultare activă, de formulare a întrebărilor, de relansare a discuției etc.). Atingerea acestor ținte nu exclude însă alegerea atentă a subiectului și aprofundarea lui în secvențele anterioare activităților de comunicare propriu-zisă. După J. Dolz și B. Schneuwly, alegerea temei se realizează în funcție de următoarele dimensiuni: a) dimensiunea psihologică, ce include motivațiile, afectele și interesele elevilor; b) dimensiunea cognitivă, ce trimite la complexitatea temei și la nivelul de cunoștințe al elevilor; c) dimensiunea socială, ce vizează densitatea socială a temei, potențialitatea polemică, mizele, aspectele etice, prezența ei reală în interiorul sau în afara școlii și faptul că ar putea genera un proiect al clasei, care ar interesa elevii, și d) dimensiunea didactică, ce pretinde ca tema să nu fie „prea cotidiană" și să

conţină aspecte noi, aspecte de învăţat (*de l'apprenable*).[35] Pentru această discuţie, reţin, în mod special, sublinierile legate de complexitatea temei, de dimensiunea ei etică şi socială, precum şi indicaţia legată de evitarea subiectelor prea comune. Dacă în învăţarea limbii a doua sau a limbilor străine, prezenţa acestui tip de subiect poate fi uşor justificată, în ora de limbă maternă plinătatea temei trebuie să rămână unul din criteriile de selecţie. Iată, de pildă, o serie de teme de dialog, înseriate în funcţie de aceste deziderate: Unde să ne petrecem vacanţa? Ce carte să alegem pentru a fi discutată în clasă? În funcţie de ce criterii ne alegem cărţile? Cum ne uităm la reclame? Ce poveste, obicei, obiect ai dori să nu dispară? Subiecte de discuţie dense şi provocatoare oferă, de asemenea, majoritatea textelor literare propuse în manuale: raportul dintre mamă şi copii, dintre individ şi instituţiile statului (*Baltagul*, de Mihail Sadoveanu); raportul între realitate şi vis (*Târziu, când zăpezile sunt albastre*, de Fănuş Neagu), adolescenţa şi spiritul de aventură (*Cireşarii*, de Constantin Chiriţă) etc. În marginea textelor literare se poate lucra majoritatea speciilor vizate de programă: dialogul (prin discuţii pe marginea temei, dar şi prin jocuri de rol de tipul „imaginează-ţi dialogul dintre Nică şi Smaranda / Smărăndiţa / David Creangă..."), descrierea şi rezumatul oral, monologul expozitiv şi demonstrativ. Ancorarea tuturor orelor de comunicare în tematica textelor literare nu este o bună soluţie, ca de altfel nici focalizarea excesivă asupra cotidianului. De aici şi recomandarea legată de ponderarea atentă a ariilor tematice şi de alegerea, în interiorul lor, a unor teme cu impact formativ; prin asemenea teme, activităţile de comunicare pot ţinti dincolo de formarea şi cizelarea capacităţilor şi pot extinde sfera înţelegerii. Prin asemenea teme, „a învăţa strategii de comunicare" şi „a comunica pentru a învăţa" se pot întâlni în spaţiul aceloraşi ore.

Alegerea unor subiecte dense şi pregătirea lor permite evitarea riscurilor ce pândesc demersurile didactice cu miză exclusiv utilitară. Despre aceste riscuri vorbeşte elocvent J. Gage şi a vorbit, de mult, Socrate: „Dacă abordările tehniciste sunt justificate de scopul formării competenţei, ce justifică oare situarea competenţei ca finalitate a educaţiei? Răspunsul cel mai frecvent este argumentul utilitarist [...]. Se spune că elevii au nevoie să ştie să comunice ca să-şi rezolve problemele concrete ale vieţii, ca să obţină note mai bune în şcoală, ca să obţină slujbe mai bune mai târziu. [...]. De vreme ce aceste scopuri nu pot fi cu uşurinţă neglijate, s-ar putea totuşi invoca acuzele lui Socrate împotriva modului de predare al sofiştilor [...]. Sofiştii erau, în formare, specialişti de vocaţie, prin excelenţă. Ei au promis să ofere omului capacităţi eficiente, capacitatea de a stăpâni situaţia şi de a-şi promova cauza cu succes. Dar, după cum a observat Socrate, capacitatea nu face distincţie între cauzele bune şi cele rele, ea nu îl face pe om să observe bunătatea sau dreptatea şi îi oferă doar artificii standardizate ce funcţionează în situaţii standard" (*t. n.*).[36]

[35] J. Dolz şi B. Schneuwly, *Op. cit.*, pp 36-37.
[36] J. Gage, *Why Write? Art. cit.*, p. 24.

SCRIEREA

„Scriu pe CD, în nisip, pe geamul aburit, pe perete, pe tablă, pe coala de caiet cu spirală, numele, clasa, data, titlul, umplu spaţiul alb, nimicul, cu răspunsuri, rezumate, teme, exteuri, proiecte defecte; scriu idei, gânduri sau vise, reguli nescrise, pentru mine, pentru profi, pentru Moşi sau pentru Dana, la vedere sau retras, pentru că trebuie sau pentru că vreau şi e de-abia 11 seara, scriu cu drag, cu efort, cu plictiseală, stimate, dragă, Domnule, Doamnă, ca să nu se piardă, ca să nu uit lista de cumpărături, ca să arăt c-am citit şi că ştiu despre Zoe, despre Carpaţi şi corabia lui Noe, scriu cu mâna, cu litere mari de tipar, cu cifre, strâns sau lăbărţat, cu cap şi coadă şi, uneori, fără cap, de ziua ta, de Sfântul Valentin, de Anul Nou, în loc de cadou..."

(Rareş, clasa a VIII-a)

1. Direcţii dominante

Structurarea modelului comunicativ a impus nu numai constituirea didacticii oralului, ci şi redimensionarea didacticii redactării (scrierii sau producerii de text). Direcţiile înnoirii au vizat scrierea în dubla ei ipostază – de obiect şi de mijloc al învăţării – şi au fost informate de tezele unor domenii diverse: teoriile comunicării, teoriile textului, psihologia cognitivă, poetică şi poietică.

Aceste direcţii sunt efectul unor perspective distincte asupra actului scrierii, perspective numite de Le Bouffant: abordare „expresivă", abordare „socializatoare" şi abordare „metodică".[37]

Abordarea „metodică" se constituie ca o prelungire a perspectivei tradiţionale şi atribuie scrierii valoarea de activitate intelectuală esenţială, ce asigură accesul elevilor la formele culturii majore. Această perspectivă vizează structurarea unor scenarii didactice focalizate asupra formării capacităţilor scripturale fundamentale, capacităţi ce ne permit să vorbim despre lume, să o reprezentăm şi să o interpretăm. Speciile vizate de abordarea metodică – rezumatul, argumentarea, descrierea, textul explicativ, comentariul – privilegiază funcţia referenţială şi / sau cea conativă a limbajului şi se caracterizează prin tipare configurative bine precizate. De aici, şi metodologia activităţilor orientate înspre redactarea unor astfel de texte; ea presupune 1. înţelegerea şi asimilarea tiparelor textuale consacrate şi 2. asimilarea unor strategii de redactare desfăşurate după modelul canonic al celor cinci etape consecutive.

[37] Le Bouffant, *Présentation*, în „Le Français Aujourd'hui", nr. 93/1991, pp. 3-4.

Aceste etape sunt: a) „planificarea" (ce include activităţi de recuperare şi structurare a cunoştinţelor); b) „textualizarea" (ce presupune activităţi de „linearizare" a cunoştinţelor recuperate şi redactarea propriu-zisă); c) „relectura" sau „revizuirea" (ce constă în reluarea textului în vederea ameliorării şi finalizării redactării); d) „controlul" (ce presupune un demers evaluativ şi reflexiv asupra întregului proces, demers ale cărui concluzii pot determina reveniri asupra textului şi pot influenţa activităţile viitoare).

Abordarea „expresivă" atribuie scrierii valoarea de activitate esenţială în procesul de dezvoltare personală a elevului; prin intermediul acestei perspective, didactica integrează problematica subiectului (a celui care scrie) şi reformulează problema producerii de text, în termenii unui proces prin excelenţă creativ. Activităţile didactice situate sub incidenţa acestei perspective sunt cele care vizează scrierea de text literar, structurarea unor naraţiuni personale şi compunerea de jurnale. Accentele cad acum asupra cizelării funcţiei expresive şi poetice a limbajului, iar metodologia structurării unor astfel de texte presupune renunţarea la modelul celor cinci etape consecutive. Influenţată de genetica textuală, didactica structurează acum modele de redactare suple, ce cuprind, de regulă, următoarele etape: a) „scrierea liberă" (notarea în neordine a ideilor şi sentimentelor generate de temă); b) seria „rescrierilor" (ciorne succesive, în cadrul cărora planificarea, textualizarea şi revizuirea coexistă); c) corectarea variantei finale şi editarea ei.[38] Cadrul predilect pentru astfel de activităţi îl constituie atelierul de scriere ce permite realizarea unor texte integrale: povestiri, basme, poezii lirice etc. În acelaşi timp însă, activitatea poate fi prezentă şi în orele de literatură cu scopul de a fixa categorii de teorie literară (ex.: categoria naratorului, portretul, metafora sau epitetul). Gândul ce articulează asemenea demersuri este că drumul cel mai scurt spre interpretarea de text este producerea de text.

Abordarea „socializatoare" conferă scrierii funcţia de instrument al integrării şi reuşitei sociale. De aici şi rolul conferit elevului – actor social, implicat într-un proces de redactare, proces ancorat într-o situaţie de comunicare autentică (non-didactică). Această perspectivă are meritul de a insista asupra aspectelor pragmatice ale situaţiei de producere de text şi este în acord cu diversificarea tipurilor de text non-ficţional. Mă refer la categoria textelor înseriate de programe la capitolul scriere funcţională şi nu numai (ex.: cerere, telegramă, instrucţiuni, text documentar, invitaţii, proces-verbal, curriculum vitae etc.). Metodologia formării capacităţilor de a redacta astfel de texte este simplă şi presupune asimilarea tiparelor textuale specifice şi exersarea lor.

Dincolo de orientarea diferită a celor trei direcţii enumerate mai sus, direcţii complementare de altfel, didactica redactării se defineşte, la ora actuală, printr-o serie de constante:

1. *diversificarea contextelor de producere de text scris*: demersurile didactice vizează conturarea unor contexte de comunicare variate, ce depăşesc cadrul strâmt al dialogului profesor-elev şi urmăresc evidenţierea

[38] Vezi analiza modelelor de redactare realizată de Deschênes (A. J. Deschênes, *Vers un modèle constructiviste de la production de textes*, în J. Y. Boyer, J. P. Dionne şi P. Raymond (ed.), *La production de texte, Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Editions Logiques, 1995, pp. 109-113.

factorilor extratextuali ce influențează producerea mesajelor;

2. *extinderea tipologiei textului scris*: noua tipologie cuprinde deopotrivă categoriile scrierii „funcționale", „imaginative", „reflexive" și „interpretative", precum și toate tiparele textuale prototipice (tiparul narativ, descriptiv, dialogal, informativ, explicativ, injonctiv și argumentativ);
3. *centrarea activității de scriere asupra substanței și coerenței mesajului*: demersurile didactice urmăresc orientarea atenției elevilor înspre conținutul și macrostructura textului și așază în plan secund aspectele pur formale ale textualizării;
4. *dublarea actului scrierii printr-un parcurs reflexiv*: demersurile didactice integrează secvențe de reflecție asupra procesului de scriere; aceste secvențe permit elevului să conștientizeze etapele redactării, dificultățile pe care le întâmpină și să caute soluții;
5. *evaluarea dublă a scrierii – ca produs și ca proces*: demersurile didactice integrează modalități de evaluare ce permit nu numai notarea variantei finale, ci și notarea procesului scrierii (de la alegerea temei, strângerea informațiilor și realizarea unor ciorne succesive, până la redactarea formei finale, la „editare" și „publicare").

Aceste constante pot fi citite ca principii ale didacticii redactării, motiv pentru care le voi detalia în următoarele secțiuni. Înaintea acestor discuții consider necesare câteva precizări legate de procesul formării și cizelării competenței de redactare, a competenței scripturale. Acest proces presupune desfășurarea unor parcursuri didactice complexe ce vizează, ca și în cazul producerii mesajelor orale, toate dimensiunile componentei verbale a situației de comunicare: a) dimensiunea discursivă (ce presupune conturarea exactă și diversificarea situațiilor de comunicare), b) dimensiunea textuală (ce presupune cunoașterea și practicarea unor tipuri textuale diverse) și c) dimensiunea lingvistică (ce presupune utilizarea corectă a regulilor de ortografie și punctuație, precum și a unor aspecte de ordin morfologic și sintactic). Mai mult, formarea competenței scripturale nu poate fi realizată prin intermediul unor parcursuri modulare, ci pretinde corelarea activităților de redactarea între ele, dar și relaționarea lor cu activitățile de comunicare orală și de interpretare de text literar.

2. Structura programelor

O lectură succintă a conținuturilor programelor de gimnaziu pune în evidență prezența a două zone de interes. Prima, numită „procesul scrierii", urmărește, în timp (un timp prea îndelungat, după părerea mea), învățarea unei strategii de redactare. Strategia cuprinde definirea finalității mesajului în funcție de destinatar, documentarea, compunerea unui plan, redactarea și restructurarea textului în vederea realizării formei finale. Sub aceeași titulatură sunt așezate și o serie de aspecte legate de punctuație și de „estetica" textului scris. A doua arie cuprinde

patru categorii de „scriere" (scriere funcţională, reflexivă, imaginativă şi scriere despre textul literar), precum şi „speciile" lor. Aceste specii acoperă structurile textuale prototipice – narativul, descriptivul, dialogalul, argumentativul, explicativul, informativul şi injonctivul – şi sunt, în majoritatea lor, în acord cu speciile oralului. Ceea ce diferenţiază însă tipologia textului scris este categoria „scrierii despre textul literar şi non-literar", secţiune unde autorii programelor aşază rezumatul, povestirea, conspectul şi analiza de text.

Toate aceste conţinuturi sunt situate sub incidenţa obiectivelor-cadru orientate înspre comprehensiunea şi producerea de text scris non-literar şi literar.

Clasa şi tipurile de text	Conţinuturi / deprinderi
Clasa a V-a - notiţe, teme etc.; - naraţiune personală, scrisoare familială şi de felicitare ; - povestire, descriere, portret; - rezumat, povestire; elemente de analiză literară.	**Procesul scrierii** 1. Organizarea textului scris. Scopul redactării. Documentarea în vederea realizării unei lucrări. Părţile componente ale unei compuneri (introducerea, cuprinsul, încheierea). 2. Scrierea de mână şi prezentarea textului. Scrierea caligrafică. Aşezarea corectă în pagina de caiet. Elemente auxiliare în scriere (sublinieri, paranteze etc.). 3. Punctuaţia. Semnele de punctuaţie: punctul, virgula, două puncte, semnul întrebării, semnul exclamării, ghilimele. **Contextele de realizare** 1. Scrierea funcţională (pentru un scop practic, informativ). Notiţele. Temele. Extemporalul. Lucrarea semestrială. 2. Scrierea reflexivă (inspirată din experienţa personală). Relatarea unor fapte şi întâmplări personale. Scrisoarea familială. Scrisoarea de felicitare. 3. Scrierea imaginativă (compuneri libere). Povestirea. Descrierea. Portretul. 4. Scrierea despre textul literar sau non-literar. Transformarea textului dialogat în text narativ. Rezumatul, povestirea. Aprecieri sumare referitoare la textele lirice sau epice.
Clasa a VI-a - text informativ şi injonctiv; - relatare, text argumentativ; - descriere, portret, povestire; - elemente de analiză literară, rezumat, conspect.	**Procesul scrierii** 1.Organizarea textului scris. Organizarea unui text în funcţie de destinaţie (scrisoarea, cererea, telegrama, cartea poştală). 2. Scrierea de mână şi prezentarea textului. Scrierea caligrafică. Aşezarea în pagină. Rolul simbolurilor şi al imaginilor în pagină. 3. Punctuaţia. Semnele de punctuaţie: punctul, virgula, punctul şi virgula, linia de dialog şi linia de pauză. **Contextele de realizare** 1. Scrierea funcţională (pentru un scop practic, informativ). Textul de tip informativ (oferire de informaţii privind diverse aspecte ale realităţii înconjurătoare). Instrucţiuni privind efectuarea diverselor acţiuni. 2. Scrierea reflexivă (inspirată din experienţa personală). Relatarea. Argumentarea unui punct de vedere. 3. Scrierea imaginativă (compuneri libere). Descrierea. Povestirea. Portretul. 4. Scrierea despre textul literar sau non-literar. Rezumatul. Conspectul unui text de informare ştiinţifică. Aprecieri simple referitoare la textele epice şi lirice studiate.
Clasa a VII-a	**Procesul scrierii** 1.Organizarea textului scris. Exerciţii de alcătuire a planului unei

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

- text documentar, fişă, prezentare a unui eveniment cultural; - text argumentativ; - descriere, text narativ; - elemente de analiză literară, rezumat.	lucrări pe o temă dată. Reorganizarea unui text propriu. Exerciţii de construire a unui text narativ prin expansiune sau restrângere. 2. Scrierea de mână şi prezentarea textului. Scrierea caligrafică. Aşezarea în pagină. Structura grafică specifică unor texte (versul liber, diverse fragmente de poezie sau de proză). 3. Punctuaţia. Valoarea funcţională şi expresivă a semnelor de punctuaţie. **Contextele de realizare** 1. Scrierea funcţională (pentru un scop practic, informativ). Textul documentar. Fişa de bibliotecă şi de lectură. Prezentarea unui eveniment cultural. 2. Scrierea reflexivă (inspirată din experienţa personală). Exprimarea în scris a unui punct de vedere personal. 3. Scrierea imaginativă (compuneri libere). Dinamica structurării unor descrieri. Compoziţii personale realizate prin structurarea variată a unui text narativ propriu. 4. Scrierea despre textul literar sau non-literar. Comentarea unor secvenţe din operele studiate. Semnificaţia titlului. Personajul literar (caracterizare). Rezumatul unui text ştiinţific.
Clasa a VIII-a - text informativ (curriculum vitae, proces-verbal); - analiză de text.	**Procesul scrierii** Structurarea analizei de text literar (integral sau fragmentar). Aşezarea în pagină a textului. Valoarea expresivă a semnelor grafice şi de punctuaţie (actualizare). Scrierea funcţională (pentru un scop practic, informativ). Citirea şi completarea unor formulare tipizate (extras de cont, foaie de depunere etc.). Redactarea unei invitaţii (aniversări, evenimente familiale etc.). Curriculum-ul vitae. Procesul verbal. Scrierea despre textul literar sau non-literar. Analiza de text literar. Conspectul.

3. Principiile didacticii redactării

3.1. Diversificarea contextelor de redactare

Speciile şi obiectivele de referinţă indicate de programe impun structurarea unui alt tip de parcurs decât cel consacrat de didactica tradiţională. Realizarea lui o văd concretizată, mai întâi, în diversificarea contextelor de producere şi de receptare a textului scris.

Tiparul tradiţional aşeza redactarea într-un context restrictiv şi artificial, în care elevul scria în calitate de elev şi îşi adresa textul întotdeauna profesorului. De aici şi relativa uniformizare compoziţională şi stilistică a compunerilor, gândite în funcţie de aşteptările profesorului sau de ceea ce elevii îşi imaginau că aşteaptă profesorul. Şi tot de aici şi interesul restrâns al elevilor pentru scriere.

Aplicarea modelului comunicativ pretinde modificarea continuă a statutului emiţătorului şi receptorului prin crearea unor contexte diverse, ce depăşesc, mereu în alt mod, acel „aici" şi „acum" al clasei. Iată câteva soluţii de definire şi diversificare a situaţiilor de comunicare:

♦ Dacă intenţia profesorului este de a *reliefa rolul emiţătorului şi al receptorului în procesul de configurare a textului*, specificările ce însoţesc sarcina de

lucru pot suna astfel: „Compune o scrisoare adresată colegului tău / bunicilor tăi / fraţilor tăi / părinţilor prietenului tău despre...“; „Realizează o prezentare de carte pe care s-o oferi spre lectură colegilor tăi / cititorilor revistei şcolii / cititorilor unei reviste literare“; „Descrie, în scris, o sărbătoare specifică zonei în care locuieşti pentru a fi citită de o persoană care o cunoaşte / de o persoană care n-a avut cum s-o cunoască“; „Narează o întâmplare fericită, într-un text ce urmează a figura într-o culegere pentru elevii clasei a IV-a“ etc. Registrul în care pot fi plasate sarcinile de lucru este extrem de larg: el poate varia de la cadre canonice de tipul „scrie în calitate de elev / prieten unui coleg / profesor, la situaţii inedite de tipul scrie ca lector / fan directorului unei reviste / unei vedete etc.

♦ Dacă intenţia este de a evidenţia *modul în care configuraţia mesajului se schimbă în funcţie de statutul emiţătorului şi receptorului*, cereţi elevilor să transmită acelaşi conţinut unor cititori diferiţi. Modelul se regăseşte în strategia „jocul de rol şi scrisoarea" şi se poate diversifica în funcţie de situaţiile de învăţare; astfel, se poate cere elevilor să rezume acelaşi text cu intenţia de a-l citi unor colegi care nu l-au citit, de a-l publica pe coperta IV a cărţii şi / sau pentru a-l insera într-un comentariu critic; se poate, de asemenea, cere elevilor să realizeze descrierea aceluiaşi loc pentru a o insera într-o naraţiune, pentru a o integra într-un ghid, pentru a o citi unei persoane care l-a văzut / nu l-a văzut niciodată etc.

♦ Dacă intenţia este de a evidenţia faptul că *structurarea mesajului se face în funcţie de coprezenţa unui alt tip de limbaj decât cel verbal*, puteţi cere elevilor să transforme un text narativ autonom în bandă desenată sau o bandă desenată în naraţiune.

Conturarea sarcinii de lucru din punctul de vedere al contextului nu-şi poate atinge integral scopul decât dacă activităţile de scriere sunt însoţite de momente de reflecţie; scopul lor este acela de a relua şi fixa, prin discuţii, paşii procesului de configurare a mesajului şi factorii care îl determină.

Ceea ce se obţine prin proiectarea scrierii într-un cadru flexibil, dinamic şi reflexiv poate fi formulat în următorii termeni:

1. textul scris dobândeşte conturul unei alte identităţi sociale, mai substanţială decât cea specifică şcolii;
2. actul scrierii dobândeşte o altă finalitate, mai provocatoare decât cea impusă de ecuaţia elev-text-profesor;
3. elevul câştigă o altă motivaţie pentru activitatea de scriere; redactarea devine o formă de exersare a unor situaţii prezente în lumea din afara şcolii sau, şi mai mult, o formă de prelungire a activităţii şcolare în lumea din afara şcolii. Desfăşurată astfel, ora de scriere dobândeşte caracterul paradoxal al „jocului serios“ de-a scrisul, desfăşurat cu gândul că jocul poate deveni oricând realitate.

3.2. Extinderea tipologiei textului scris

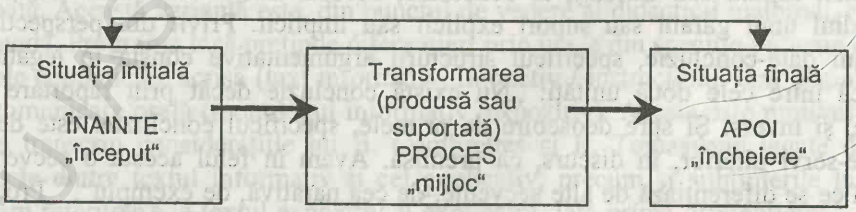
Modelul comunicativ impune nu numai diversificarea situaţiilor de comuni-

care, ci şi extinderea speciilor scrierii, grupate de programe în patru categorii: scrierea funcțională, scrierea reflexivă, scrierea imaginativă şi cea interpretativă. Înainte de a construi o serie de scenarii adecvate primelor trei categorii (scrierea despre textul literar va fi abordată în capitolul consacrat comprehensiunii de text), consider necesară prezentarea structurilor textuale prototipice sau, altfel spus, a tipurilor textuale fundamentale. Cunoaşterea lor este esențială în activitățile de scriere (majoritatea speciilor prezente în programă le vizează direct: descrierea, portretul, povestirea, textul documentar, textul injonctiv etc.), ca de altfel şi în activitățile de comunicare orală şi în analiza textului literar.

Structurile textuale fundamentale constituie unul din nucleele de coerență ale documentelor şcolare în vigoare, şi asta datorită valorii lor de generalitate. Tipurile textuale sunt deopotrivă a) structuri dominante de organizare a genurilor (epicul se aşază sub semnul narativului, dramaticul sub semnul dialogalului, eseul sub semnul argumentativului ...); b) coduri ale secvențelor ce compun majoritatea textelor, alcătuiri prin excelență pluritipologice (într-un roman, de pildă, alături de secvențele narative există secvențe descriptive, dialogale sau explicative; într-un text argumentativ, alături de secvențele argumentative pot exista secvențe explicative sau descriptive ...) şi c) modele de organizare şi stocare a informației, esențiale în procesul de comprehensiune şi producere de text. Cunoaşterea şi exersarea acestor modele de organizare este condiția *sine qua non* a formării şi cizelării componentei textuale a competenței de comunicare şi a competenței culturale.

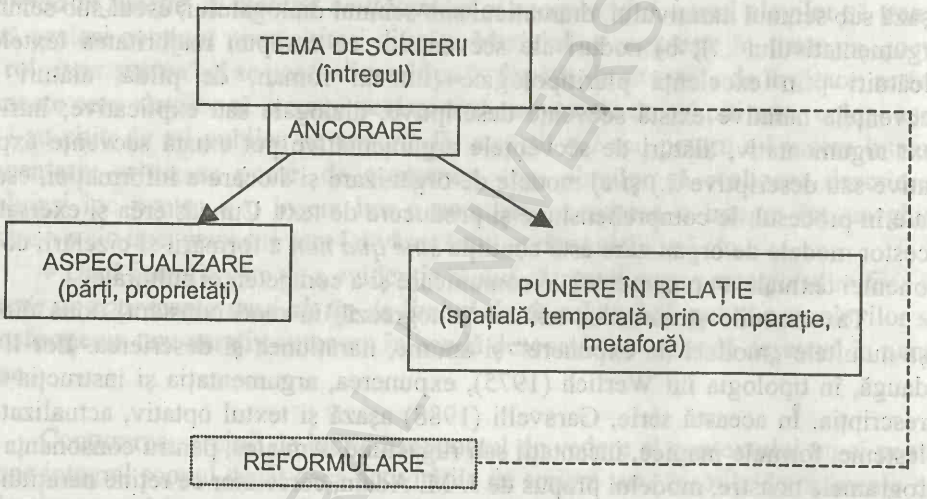
Taxonomiile structurilor textuale integrează, în mod constant, două dintre aşa-numitele „moduri de expunere" şi anume, narațiunea şi descrierea. Lor li se adaugă, în tipologia lui Werlich (1975), expunerea, argumentația şi instrucția sau prescripția. În această serie, Garavelli (1988) aşază şi textul optativ, actualizat în blesteme, formule magice, incantații sau rugăciune. Am ales, pentru consonanța cu programele noastre, modelul propus de J.-M. Adam, cercetător ce reține narațiunea, descrierea, argumentația, textul dialogal, textul informativ, cel explicativ şi cel injonctiv. Parametrii prezentați aici sunt rezultatul lecturii modelelor conturate în *Les textes, Types et prototypes*[39]; o lectură sintetică şi reductivă, realizată cu intenția de a conferi codurilor textuale aplicabilitate didactică.

Tipul de text narativ este rezultatul acțiunii de a povesti şi poate fi cadrat prin întrebările: Cine face? Ce face? Unde? Când? Cum? şi De ce? Prezența lui este evidentă în toate speciile epicului, dar şi în relatările unor fapte diverse. Mărcile lingvistice specifice sunt conectorii temporali şi indicativul trecut şi prezent. Structura minimală a narațiunii este liniară şi conține:



[39] J.-M. Adam, *Les textes, Types et prototypes, Recit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan, 2001.

Tipul de text descriptiv este rezultatul acţiunii de punere în scenă (în imagine) a unui loc, personaj, obiect... şi poate fi cadrat prin întrebările: Ce este descris? De cine? Cum? şi De ce? Zonele locuite de descriere sunt pastelul, unele pasaje din textele epice, dar şi ghidurile turistice sau planşele anatomice. Mărcile lingvistice specifice sunt conectorii spaţiali, recurenţa substantivelor şi adjectivelor şi prezenţa imperfectului. Descrierea se caracterizează prin expansiunea (mai mult sau mai puţin evaluativă) a unei teme (ceea ce este descris: locul, personajul, obiectul); expansiunea temei se realizează prin intermediul unor procedee de aspectualizare (părţile şi proprietăţile temei) şi de punere în relaţie (situarea temei în timp şi spaţiu, punerea ei în relaţie cu alte categorii). Aşa cum se poate observa, structura minimală este verticală, ierarhică şi se defineşte prin punerea în evidenţă a unui întreg (tema), a părţilor componente şi a proprietăţilor lui.



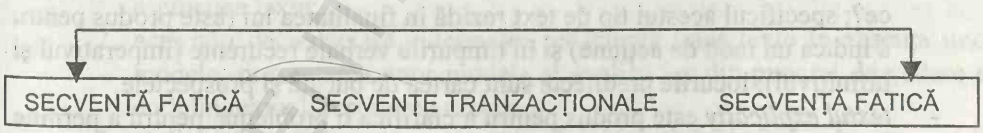
Tipul de text argumentativ este rezultatul încercării emiţătorului de a convinge destinatarul (de a-i provoca adeziunea, de a-i modifica opiniile sau reprezentările despre un obiect al discursului) şi poate fi cadrat prin întrebările: Cine argumentează? Ce argumentează? Pe cine doreşte să convingă? Cui i se opune? De ce? Locurile predilecte sunt editorialele, cronicile, comentariile de presă, dar şi textele ce răspund unor sarcini de lucru de tipul „Argumentează, pe baza unui text studiat în gimnaziu, că nuvela este o specie a genului epic". Construit pentru a susţine sau a respinge o teză, textul argumentativ trece de la date (numite şi premise, argumente, raţiuni sau dovezi), la concluzie; această trecere este realizată prin intermediul unui garant sau suport explicit sau implicit. Privit din perspectiva raportului date-concluzie, specificul structurii argumentative constă în legătura reciprocă între cele două unităţi: „Nu există concluzie decât prin raportare la premise, şi invers. Şi spre deosebire de primele, specificul concluziei este de a putea re-servi ulterior, în discurs, ca premisă. Avem în felul acesta o secvenţă textuală ce se diferenţiază de alte secvenţe, de cea narativă, de exemplu".[40] Proce-

[40] J.-M. Borel, *Notes sur le raisonnement et ses types*, „Etudes de Lettres", Université de Lausanne, 4/1991.

deele caracteristice acestui tip textual sunt cele de justificare, de respingere şi de concesie, iar mărcile lingvistice cele mai evidente sunt conectorii logici. Structura minimală este liniară şi cuprinde două unităţi (date şi premise), legate printr-o punte explicită sau implicită (garantul). Prezint, în continuare, tiparul textual argumentativ şi îl exemplific printr-o variantă de rezolvare a tipului de subiect enunţat mai sus:

DATE ⟶	GARANT ⟶	CONCLUZIE
1. Nuvela X este scrisă la persoana a III-a; vocea care rosteşte textul este a unui narator obiectiv. 2. Naratorul relatează o serie de evenimente ce pot fi grupate în următoarele momente: expoziţiunea / situaţia iniţială ....; prezentarea acţiunii. 3. Evenimentele sunt rezultatul acţiunii următoarelor personaje ...; prezentarea personajelor; 4. În acest text, modalitatea de expunere dominantă este naraţiunea. Există, de asemenea, secvenţe de descriere şi dialog.	Definiţia genului epic: Textele în care un narator relatează evenimente la care iau parte personaje sunt texte epice.	Textul X. este un text epic.

Tipul de text dialogal constă într-o succesiune ierarhizată de secvenţe, denumite de regulă „schimburi". Aceste secvenţe sunt de două tipuri: secvenţe fatice de deschidere şi de închidere (caracterizate prin formule rituale: „Scuzaţi-mă!" „Vă mulţumesc!") şi secvenţe tranzacţionale (ce constituie centrul interacţiunii). Structura dialogală poate fi cadrată prin întrebările Cine vorbeşte? Cu cine? Despre ce? Unde? Când? De ce?, iar zonele predilecte sunt piesele de teatru şi „scenele" din textele epice.



Distincţiile între textul informativ, expozitiv, explicativ şi injonctiv nu sunt recunoscute unanim, informativul fiind considerat, adeseori, o categorie supraordonată. Această variantă este, din punctul de vedere al didacticii maternei, cea mai comodă. Programa însă pretinde diferenţieri prin unele din speciile indicate la capitolele comunicare scrisă (text informativ, injonctiv / instrucţiuni, text documentar) şi comunicare orală (monologul informativ, expozitiv). Acesta este motivul pentru care transcriu consideraţiile lui B. Combrettes şi R. Tomassone legate de diferenţele dintre textul informativ şi cel explicativ, precum şi sublinierile lui J.-M. Adam referitoare la textul expozitiv şi explicativ. Iată prima diferenţiere: "...textul explicativ are fără îndoială o bază informativă, dar se caracterizează, în plus, prin

dorința de a-l face pe receptor să înțeleagă fenomenul; de unde prezența, explicită sau implicită, a unei întrebări formulate ca punct de plecare şi pe care textul încearcă să o elucideze. Spre deosebire de el, textul informativ nu vizează stabilirea unei concluzii; el transmite date, fără îndoială organizate, ierarhizate [...], dar nu cu scopuri demonstrative".[41] În ceea ce privește distincția între expunere şi explicație, J.-M. Adam consideră că ea poate fi echivalată cu diferența între „cum" şi „de ce"? Astfel, cea mai mare parte a secvențelor în „cum" sunt explicative, în vreme ce structurile construite după tiparul „de ce? – pentru că" sunt explicative.[42] Se poate uşor observa faptul că autorii amintiți nu stabilesc diferențe între textul informativ şi cel expozitiv; tendința generală este de a suprapune expozitivul şi informativul şi de a le defini printr-o structură de tipul: „Cum / în ce mod sunt / se petrec / devin lucrurile, fenomenele? – Ele sunt / se petrec / devin astfel". Mai mult, există voci ce evidențiază asemănarea dintre tiparul textual informativ-expozitiv şi cel descriptiv. Fără a relua opiniile divergente ce caracterizează, la ora actuală, acest capitol al lingvisticii textuale, consider oportună prezența unor simplificări. Ele sunt impuse de transpunerea didactică şi pot fi operate în felul următor:

- *textul informativ / expozitiv* este produs pentru a transmite date într-o manieră organizată şi ierarhizată; el poate fi cadrat prin întrebările: Despre ce suntem informați? De cine? Cum? De ce? şi se caracterizează prin estomparea completă a emițătorului şi prin prezența unui lexic specific orizontului tematic; zonele predilecte sunt unele rubrici de presă de tipul „informații meteo" şi „anunțuri", precum şi unele articole din enciclopedii; structura minimală este orizontală şi cuprinde următoarele două secvențe:

CUM? ⟶ ASTFEL

- *textul injonctiv* poate fi considerat o variantă de text informativ; întrebările care îl cadrează sunt: Despre ce suntem informați? De cine? Cum? şi De ce?; specificul acestui tip de text rezidă în finalitatea lui (este produs pentru a indica un mod de acțiune) şi în timpurile verbale recurente (imperativul şi infinitivul); locurile predilecte sunt cartea de bucate şi prospectele.
- *textul explicativ* este produs pentru a clarifica o problemă, pentru a permite receptorului să o înțeleagă şi poate fi cadrat prin întrebările: Ce este explicat? De cine? Cum? şi De ce?; mărcile probabile sunt estomparea emițătorului, prezența conectorilor logici, timpul prezent şi lexicul adecvat ariei tematice; structura minimală este orizontală şi cuprinde următoarele secvențe:

- DE CE? ⟶ PENTRU CĂ ... ⟶ CONCLUZIE – EVALUARE -

[41] B. Combrettes şi R. Tomassone, *Le texte informatif, aspects linguistique*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988, p. 6.
[42] J.-M. Adam, *Op cit.*, p. 127-128.

Modelele prezentate aici sunt, fără îndoială, reductive, iar producerea de text înseamnă modificarea și combinarea lor permanentă. Cunoașterea codurilor textuale este însă esențială, întrucât permite înțelegerea regularităților structurale ale textelor și asigură, într-o mare măsură, formarea competenței scripturale (ghidează operațiile de planificare, textualizare și revizuire). De aici, și necesitatea de a le cunoaște, recunoaște și exèrsa. Iată câteva din tipurile de activități pe care Y. Reuter[43] le consideră adecvate acestor obiective:

- analiza de texte în care codurile textuale sunt evidente, activitate ghidată de profesor, instrumentată sau nu de criterii definite în prealabil;
- culegerea unor texte (fragmente de texte) ce reiau și modulează același tipar textual;
- completarea unor texte din care s-au eliminat una sau mai multe din secvențele structurii minimale;
- trierea unor texte, activitate orientată fie înspre descoperirea empirică a unor constante, fie înspre verificarea cunoștințelor elevilor;
- recompunerea unor texte-puzzle, activitate ce presupune decuparea unui întreg textual, așezarea secvențelor în dezordine și formularea unei cerințe legate de refacerea ordinii;
- analiza unor texte trucate, ce presupune introducerea, într-un text, a unor secvențe heterogene din punct de vedere tipologic și formularea unor cerințe legate de identificarea lor.

Activitățile enumerate mai sus nu au bătaie lungă decât în situația în care sunt integrate în secvențe didactice coerente. Iată câteva soluții de structurare a unor astfel de secvențe:

1. activități de redactare corelate cu orele de lectură: prezentarea unor texte în care structurile textuale sunt evidente; evidențierea specificului lor; exerciții de recompunere a unor texte-puzzle, exerciții de redactare a unor asemenea texte;
2. activități de redactare autonome: redactarea unor texte în absența unor modele; prezentarea unor modele și analiza lor din punctul de vedere al codului textual; rescrierea textelor;
3. ateliere de scriere: antrenarea elevilor în activități de producere a unor texte integrale și complexe (în care coexistă structuri textuale diverse, precum basmul sau schița) și integrarea, la începutul fiecărei ore de scriere, a unor mini-lecții; fără a avea o legătură directă cu activitatea de scriere, aceste mini-lecții pot viza familiarizarea sau aprofundarea unor structuri textuale la care elevii pot face apel pe parcursul scrierii textului.

3.3. Centrarea activității de scriere asupra substanței și coerenței mesajului

Aplicarea modelului comunicativ înseamnă și realizarea unor activități prin care scrisul poate să dobândească, în școală, rostul său fundamental; acela de a

[43] Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF, 1996, p. 123.

numi experienţe, gânduri şi sentimente care ne „pre-ocupă"; de a le numi, de a le conferi ordine şi expresivitate; de a le face, în mod autentic, ale noastre pentru a le putea apoi comunica altora. Şi în această comunicare a unui fapt considerat important, important este, în primul rând, conţinutul mesajului şi nu aspectele lui formale („expresiile frumoase", ortografia, punctuaţia şi punerea în pagină).

Fără îndoială, perspectiva dihotomică asupra textului poate fi uşor contestată, şi nu fără dreptate. Preluarea ei se justifică prin dorinţa de a evidenţia două orientări didactice distincte – una centrată asupra conţinutului şi alta asupra suprafeţelor textuale – şi de a pleda pentru prima. Scopul acestei pledoarii nu este acela de a eluda importanţa exprimării, a modalităţii spunerii/scrierii; intenţia mea este de a sublinia faptul că focalizarea atenţiei asupra aspectelor formale reduce substanţial interesul elevilor pentru scriere şi, deci, şi şansele lor de a-şi forma competenţa scripturală. Şi, din păcate, mesajele pe care le transmit unele sarcini de lucru şi grile de evaluare indică supralicitarea suprafeţelor textuale: mă gândesc la temele de tipul „Construiţi, cu următoarele expresii, un text despre...", teme ce presupun, greşit, că expresia ar putea preexista conţinutului; mă gândesc la grilele de evaluare punitivă ce coboară nota la fiecare greşeală de limbă; mă gândesc, de asemenea, la adnotările realizate de unii profesori pe marginea compunerilor: adnotări ce vizează prioritar modalităţile de punere în text (aşezarea în pagină, ortografie, punctuaţie, greşeli de limbă) şi care neglijează semnificaţia globală şi efectele de sens ale textului. Mesajele comunicate pe aceste căi induc atitudini şi comportamente nedorite şi greu de corectat ulterior: anxietate în faţa colii albe, decizia de a scrie numai ceea ce este cu siguranţă „corect" sau, mai grav, încercări de a ocoli „confruntarea", prin copiere.

Evitarea unor astfel de distorsiuni se poate realiza printr-un demers didactic ce rămâne aproape de firescul actului scrierii: un demers concretizat în strategii orientate, în primele etape, înspre formularea completă, fie şi grosieră şi incorectă, a mesajului şi, numai după aceea, înspre cizelarea suprafeţelor. Întreaga metodologie a scrierii reflexive şi imaginative include, de altfel, prezenţa momentelor de scriere liberă, elaborarea textului prin ciorne succesive, corectarea şi retranscrierea variantei finale.

Pentru a nu încălca imperativele disciplinei referitoare la formarea respectului pentru cuvântul scris, pledoaria mea pentru demersurile didactice focalizate asupra substanţei mesajului se cere specificată. O primă subliniere se referă la categoriile de scriere abordate prin acest tip de scenarii: e vorba, mai ales, de scrierea reflexivă şi de cea imaginativă. O a doua subliniere indică locul pe care îl pot avea, în aceste scenarii, secvenţele consacrate învăţării şi fixării regulilor de scriere „corectă". Abordate, în principal, în lecţiile de limbă, regulile pot fi reluate şi exersate prin completarea unor fişe de lucru individualizate, construite pentru a corecta greşelile identificate de profesor în compunerile elevilor: completarea acestor fişe poate fi realizată la începutul sau la sfârşitul orei de scriere şi poate fi notată. Tot la începutul sau în ultimele minute ale lecţiei pot fi aşezate şi mini-lecţii axate asupra aspectelor formale. Proiectarea acestor secvenţe e bine să fie realizată pentru perioade mari de timp (un semestru sau chiar un an), iar informaţiile să fie înregistrate

sub forma unor fișe / file ce vor compune, cu timpul, un dosar de scriere. Aceste fișe se pot alătura celor cu structuri textuale prototipice și pot conține serii de ortograme, reguli de așezare în pagină, reguli de construcție a paragrafelor, modele de incipituri, liste cu conectori specifici fiecărui tip de text etc. Odată integrate în acest dosar – aflat la îndemâna elevilor în toate orele de redactare – regulile se presupun știute, iar abaterile pot fi sancționate. În cazul compunerilor libere și a textelor reflexive, penalizarea lor nu poate depăși, însă, în opinia mea, 15% din notă fără a trăda miza activității: aceea de a comunica gânduri și trăiri sau de a construi lumi imaginare.

Este cunoscut faptul că substanțialitatea mesajului scris este determinată de gradul de adecvare a temei la orizontul de așteptare al elevilor și la experiența lor de viață și de lectură. Altfel spus, actul scrierii este autentic numai în măsura în care subiectul ne interesează și ne provoacă, numai în măsura în care, exprimând, putem să ne exprimăm.[44] De aici și necesitatea de a construi un spațiu de libertate tematică și generică, în care să se poată înscrie, cu ușurință, opțiunile elevilor.

Conturarea unui asemenea orizont tematic larg se poate realiza prin evitarea temelor anoste sau uzate în clasele anterioare (ex.: „Iarna" sau „Cum mi-am petrecut vacanța") și înlocuirea lor cu subiecte alese de elevi sau considerate de profesor adecvate așteptărilor lor (ex.: „Eroi / vedete preferate", „Primele amintiri", „Ghiozdanul ideal" etc.). O altă variantă ar consta în impunerea unei teme generice („Iarna", „Apa", „Instrumentele de scris" etc.) și în structurarea unor secvențe didactice în cadrul cărora elevi să poată ancora tema în propria lor experiență de viață sau de lectură; o astfel de secvență va fi deschisă de profesor prin sugerarea modului în care tema poate fi adusă aproape: „Eu, dacă ar trebui să scriu despre iarnă, cred că aș descrie copacul din dreptul ferestrei mele sau aș crea un text în care să enumăr încălțările oamenilor în acest anotimp; aș mai putea comenta finalul din *Crăiasa Zăpezilor* sau, de ce nu, aș putea reda gândurile și sentimentele unei fetițe așezate la coadă pentru a închiria patine. Da, povestea cu fetița mi se pare interesantă, am trăit de multe ori o astfel de experiență, ca de altfel și ideea unui text despre încălțări. Va trebui să decid... Voi despre ce ați scrie?".

Dar spațiul de libertate poate fi desenat și generic, nu numai tematic. În acest caz profesorul poate orienta scrierea înspre genurile pentru care elevii manifestă interes, precum parodiile, argumentațiile sau textele de anticipație. Iată câteva sugestii: „Pledoarie pentru ...", „Parodie a poveștii...", „Istoria unui obiect", „Mică povestire de anticipație" etc.

Este adevărat însă că nici o sarcină de scriere nu poate corespunde așteptărilor elevilor unei clase întregi și este la fel de adevărat că vor exista, întotdeauna, sarcini de lucru dificile și / sau anoste, ca de pildă rezumarea, povestirea sau procesul-verbal. Ceea ce profesorul poate face în asemenea situații este să integreze activitățile în proiecte mai largi, cum ar fi: pregătirea unei culegeri de texte repovestite pentru părinți sau pentru elevii din clasele mai mici; publicarea unor

[44] Vezi în acest sens N. Atwell, *In the Middle, New Understandings About Writing, Reading, and Learning*, second edition, Heinemann, Portsmouth, 1998, pp. 110-132, și L. McCormick Calkins, *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth, New Hampshire, 1989, pp. 3-8.

recenzii de carte în care să fie incluse rezumatele; construcţia unor naraţiuni ample în care să fie integrate scrisori, invitaţii, bilete; realizarea unui jurnal al orelor de română care să includă şi procese-verbale; redactarea unui ghid al localităţii în care să fie integrate descrierile unor locuri, clădiri etc. (vezi şi modelul de proiect din anexa nr. 12). În situaţia în care profesorul consideră asemenea activităţi cronofage şi / sau are convingerea că învăţarea codurilor textuale trebuie abordată în secvenţe autonome, există şi o altă variantă de a spori motivaţia elevilor; mă gândesc la modelul structurat de Giasson şi, mai precis, la etapele construite în jurul întrebărilor: De ce este necesară învăţarea...? şi Când pot fi aplicate aceste cunoştinţe?

Dincolo de şirul soluţiilor prezentate aici, imperfecte ca toate soluţiile didactice, rămâne ideea de a conferi activităţilor de scriere şi un alt rost decât cel al reuşitei şcolare imediate. Şi această idee poate informa corect proiectarea şi realizarea unor ore de scriere în care elevii să compună texte substanţiale şi coerente.

3.4. Evaluare şi reflecţie

Restructurarea didacticii redactării pretinde nu numai diversificarea situaţiilor de comunicare, extinderea tipologiei textelor şi centrarea demersului didactic asupra substanţei şi coerenţei mesajului. Ea înseamnă şi regândirea principiilor şi formelor de evaluare. Esenţa acestor modificări poate fi exprimată, în primul rând, printr-o lege generală ce constă în transparenţa criteriilor de evaluare, transparenţă realizată prin structurarea unor grile de control şi de evaluare consonante. În al doilea rând, restructurarea impune dubla orientare a modalităţilor de evaluare: o dată înspre cuantificarea textelor finite, a produselor scrierii şi, încă o dată, înspre evaluarea procesului scrierii sau, mai exact, a „urmelor" procesului, materializate în variantele intermediare.

Evaluarea textelor finite presupune elaborarea unor grile structurate în funcţie de parametrii „speciei", dar şi în funcţie de o serie de criterii generale. Aceste criterii e bine să rescrie cele trei dimensiuni ale componentei verbale a competenţei de comunicare şi să vizeze, în plus, conţinutul şi estetica textului scris:

1. criteriul conţinutului: textul este evaluat în funcţie de gradul de adecvare la domeniul pe care îl re-prezintă sau re-creează (conţinutul textului, pertinenţa şi substanţa mesajului: justeţea, claritatea şi coerenţa ideilor, exemplelor, imaginilor etc.);
2. criteriul pragmatic sau discursiv: textul este evaluat în funcţie de gradul de adecvare la situaţia de comunicare presupusă de specie şi/sau fixată de elev sau de profesor;
3. criteriul structurii textuale: textul este evaluat din perspectiva macrocoerenţei (raportul dintre paragrafe, echilibrul dintre părţi, ordinea secvenţelor, calitatea introducerii şi încheierii) şi microcoerenţei (decupajul în paragrafe şi fraze, modificările de ton, prezenţa unor explicaţii, imagini).
4. criteriul lingvistic: textul este evaluat din punct de vedere lexical şi gramatical (proprietatea şi varietatea termenilor, construcţia corectă a propoziţiei, frazei, aplicarea regulilor de ortografie şi punctuaţie);
5. criteriul „estetic": textul este evaluat din perspectiva faţetelor exterioare (aşezare în pagină şi grafie).

Transpunerea acestor criterii în grile de control şi de evaluare se realizează prin transcrierea lor sub forma unor obiective / parametri de evaluare, după modelul prezentat în capitolul anterior.

Dar evaluarea textelor finite presupune şi prezența unui dialog dintre profesor şi elev, dialog ce se concretizează, în cazul textului scris, mai ales sub forma adnotărilor. Pentru a nu trăda principiile ce au prezidat acest capitol, adnotările ar trebui să se caracterizeze prin:

- predominanța remarcilor globale (referitoare la întregul text), față de cele locale (referitoare la fragmente de text);
- predominanța remarcilor explicative (ex.: „ai început / nu ai început corect textul pentru că ...") față de remarcile injonctive (ex.: a se reface, a se adăuga...) sau normative (ex.: foarte bine, insuficient ...);
- coexistența remarcilor despre conținutul textului şi a celor referitoare la aspectele formale;
- preponderența sublinierilor valorizante față de cele negative;
- prezența unor remarci „implicative" (prin care profesorul se manifestă drept cititor interesat, captivat de text şi nu doar ca evaluator).

În privința evaluării procesului scrierii, didactica a conturat, în ultimul deceniu, modalități de evaluare alternative. Dintre acestea reţin portofoliul, cadru generos ce poate da seama de drumul parcurs de elev în două moduri: a) prin reunirea textelor definitive, texte elaborate într-o perioadă îndelungată de timp şi b) prin reunirea variantelor tranzitorii. De aici, şi două tipuri de portofolii şi deci două modalități de notare distincte: prima, ce ia în calcul textele finite şi cuantifică procesul din perspectiva lor; cea de-a doua, ce are în vedere atât textele finite, cât şi ciornele care le-au premers. Cea de-a doua modalitate presupune realizarea unor portofolii cu două compartimente (ciorne şi variante finale) şi permite notarea tuturor paşilor redactării.

Dintre aspectele ce definesc portofoliul, trei îmi par a fi esențiale, şi anume:

a) portofoliul reuneşte texte diverse:
   - texte elaborate pe durata unui capitol / unei unități de conținut sau a unui semestru;
   - texte specifice unui singur tip de scriere (ex.: numai compuneri libere, numai rezumate);
   - texte heterogene (teme de casă, lucrări de control, pagini de jurnal, definiții, texte funcționale etc.) ;
   - texte elaborate de elevi în urma unor sarcini de lucru şi texte pe care au ales singuri să le realizeze etc.
   - variante finale şi ciorne, sau numai variante finale şi numai ciorne;

b) în portofoliu textele sunt grupate şi compun un întreg; unitatea portofoliului se manifestă în logica grupării, explicitată într-o filă de cuprins şi / sau un argument şi / sau o copertă;

c) după etapa de structurare, portofoliul va fi comentat şi evaluat de elev, într-o filă de autoevaluare, şi de profesor, în fila de evaluare; în absența

acestor pagini nu se poate vorbi de portofoliu şi asta pentru că grupajul de texte există doar cu scopul de a crea un cadru de evaluare menit să permită notarea unui drum şi nu a unor activităţi secvenţiale (vezi anexa nr. 16).

Fişele de autoevaluare sunt modalităţi de realizare a unui demers reflexiv ce permite elevului să înţeleagă paşii parcurşi, să-şi numească realizările şi neîmplinirile, să încerce să găsească soluţii, să-şi construiască singur strategii. Redactarea lor poate fi liberă, formalizată într-o grilă de autoevaluare sau ghidată prin întrebări-suport (ex.: „Care sunt punctele tari ale scrisului tău?", „Care sunt problemele pe care ţi le ridică redactarea şi cum crezi că le-ai putea depăşi?", „Care sunt greşelile de ortografie pe care le repeţi? Ce sprijin aştepţi de la mine?" etc.). Indiferent de maniera de structurare, acest tip de fişă este, pentru elev, o modalitate de autocunoaştere şi un început de dialog responsabil cu profesorul. Mai mult, fişele de autoevaluare ale elevilor pot informa corect strategiile de tratare diferenţiată.

În orele de scriere, reflecţia poate lua şi forma discuţiei cu întreaga clasă. În acest caz, retrospectiva nu mai vizează evaluarea, ci evidenţierea obiectivelor activităţii şi fixarea paşilor parcurşi. Redau, spre exemplificare, cadrul unei astfel de conversaţii, realizată la sfârşitul unei activităţi structurate conform strategiei „jocul de rol şi scrisoarea" (vezi anexa nr. 17). Obiectivele activităţii au fost: 1. identificarea şi analizarea statutului receptorului; 2. adaptarea mesajului în funcţie de auditoriu; 3. conştientizarea importanţei procesului de revizuire a textului.

Activitatea a constat, în principal, în redactarea a două scrisori ce transmiteau acelaşi mesaj unor cititori cu statut diferit. După scrierea şi citirea textelor, discuţia cu clasa s-a orientat asupra evidenţierii diferenţelor dintre texte. Dintre întrebările care au structurat discuţia reţin: „Există diferenţe între textele voastre?", „Care sunt ele?", „La ce se referă ele, la lungimea textului, la organizarea lui, la limbajul folosit?", „Care au fost factorii care au determinat aceste diferenţe?" etc.

Concluziile unor asemenea discuţii – formulate de elevi şi / sau reformulate de profesor – sunt, în esenţă, concluziile lecţiei şi ele au calitatea de a fi rezultatul reflecţiei elevilor, reflecţie substanţială, întrucât realizată în marginea propriei lor activităţi de scriere.

4. Scenarii didactice

Conturarea celor patru categorii de scriere indicate de programe s-a realizat, în opinia mea, prin alăturarea a două tipuri de criterii: criteriul sursei şi cel al finalităţii scrierii. În funcţie de criteriul sursei, al „materialelor convocate", se disting scrierea reflexivă (subiectul şi istoria lui), scrierea imaginativă (imaginarul şi creativitatea) şi scrierea despre textul literar (cunoştinţe teoretice despre textul literar). Acest criteriu organizează tipologia creată de F. Vanoye şi preluată de Y. Reuter, tipologie ce conţine şi o a patra categorie, reprezentată de jocurile limbajului şi ale textualităţii.[45] Consider că această ultimă categorie poate fi integrată scrierii imaginative, în virtutea faptului că structurarea lumilor imaginare este, în acelaşi timp,

[45] Y. Reuter, *Op. cit.*, pp. 144-145

și un joc cu limbajul și cu modelele textuale. Categoria scrierii funcționale integrează o serie de practici scripturale cu scop utilitar evident, practici prezente în existența cotidiană, privată și publică, școlară și extrașcolară. Criteriul ce a permis conturarea acestui tip de scriere este criteriul utilității imediate, iar rostul abordării acestei categorii este formarea sentimentului de „securitate scripturală", esențial în reușita socială.[46]

Pornind de la aceste considerații propun definirea celor patru categorii de scriere din perspectiva ambelor criterii și abordarea speciilor subordonate în funcție de obiectivele prioritare. În linii mari, aceste obiective pot viza:

1. cunoașterea unor forme textuale puternic tipizate și capacitatea de a structura propriul text în conformitate cu tiparul formal; o astfel de centrare corespunde orelor consacrate activităților de învățare și practicare a majorității speciilor scrierii funcționale (fișa de bibliotecă, invitația, cererea, curriculumul vitae, procesul-verbal); tot în aceeași categorie de activități se pot înscrie și lecțiile consacrate scrisorii familiale și de felicitare, așezate în categoria scrierii reflexive; focalizat astfel, scenariul didactic presupune a) prezentarea tiparului formal (etapă precedată sau nu de analiza unor texte); b) producerea de text în conformitate cu tiparul și c) analiza textelor produse de elevi; dintre structurile de configurare a activității, consider adecvate modelele propuse de K. Meredith și J. Steele sau de D. Ogle;
2. cunoașterea structurilor textuale prototipice și capacitatea de a le relua și modula în propriul mesaj; o astfel de orientare corespunde studiului unor specii ale scrierii funcționale (textul informativ și injonctiv), dar și abordării narațiunii / relatării, descrierii / portretului sau argumentației, așezate în aria scrierii reflexive și imaginative; focalizat astfel, scenariul didactic presupune a) prezentarea tiparului textual (etapă precedată sau nu de analiza unor modele sau de o secvență de redactare realizată în absența modelului); b) producerea de text în conformitate cu tiparul și c) analiza textelor realizate de elevi; în ceea ce privește structura lecției, ea poate fi concepută după modelele amintite mai sus;
3. cunoașterea unor procese de selectare și prelucrare a informației și capacitatea de a le practica în situații diverse; o astfel de centrare este proprie povestirii sau rezumării, dar și elaborării unor fișe de lectură, a conspectului sau luării de notițe; în cazul activităților ce vizează aceste tipuri de scriere, cel mai adecvat tipar configurativ este cel propus de J. Giasson și, în cadrul lui, secvența de modelare a procesului, realizată de către profesor, îmi pare a fi esențială;
4. cunoașterea unor tipare textuale diverse și redactarea unor texte coerente și complexe; o astfel de centrare este proprie compunerii libere și narațiunii personale, iar contextul metodologic cel mai adecvat este atelierul de scriere.

Aceste patru tipuri de focalizare a activităților vor fi exemplificate, în conti-

[46] Vezi, în acest sens, cap. *Sociologie et etnologie de l'ecriture*, în Y. Reuter, *Op. cit*, pp. 47-57.

nuare, prin scenarii didactice structurate în funcție de categoriile de scriere circumscrise de programe și de speciile subordonate acestor categorii.

4.1. Scrierea funcțională

În aria textelor funcționale se înscriu tipuri extrem de diverse, precum notele ce pregătesc un apel telefonic, listele de cumpărături, inscripțiile pe calendar, completarea de formulare, redactarea de cereri, telegrame, procese-verbale, curriculum vitae etc. Din șirul lor, programele noastre au ales trei categorii: prima reunește formele de scriere specifice vieții școlare (notițe, teme, extemporal etc.); a doua grupează o serie de texte cu grad mare de codificare, prezente în lumea din afara școlii (cererea, telegrama, invitația, procesul-verbal, curriculumul vitae etc.); a treia cuprinde texte definite prin predominanța unor tipare textuale prototipice, altele decât cele ce domină textul literar (textul informativ și textul injonctiv).

Dat fiind faptul că inițierea elevilor în scrierea funcțională presupune cunoașterea și exersarea unor forme textuale codificate și a unor structuri textuale tipice, scenariul didactic presupune desfășurarea celor trei etape enunțate mai sus: a) etapa prezentării caracteristicilor textului; b) etapa producerii de text și c) etapa analizei textului produs din perspectiva codurilor sale. Prima etapă poate fi realizată inductiv (se pornește de la analiza unui grupaj de texte pentru a se trece apoi la evidențierea trăsăturilor definitorii) sau deductiv (se pornește de la prezentarea caracteristicilor speciei și de la recunoașterea lor în texte). În opinia mea, grupajul e bine să fie cât mai divers (cât mai multe feluri de invitații, de texte informative, de telegrame etc.), iar analiza / prezentarea caracteristicilor e bine să urmărească aceiași parametri: statutul emițătorului (cine scrie) și receptorului (cui i se adresează), finalitatea textului (cu ce scop este scris textul), mărcile structurale și lingvistice specifice (cum este structurat textul, care sunt conectorii specifici, timpurile verbale, trăsăturile lexicului etc.). În situația în care aceste repere nu epuizează trăsăturile speciei, analiza va viza și alți parametri, precum formulele stereotipe sau punerea în pagină. În ceea ce privește redactarea propriu-zisă, ea va fi realizată, în funcție de gradul de codificare a textului, fie ca activitate pe grupe, fie ca activitate individuală.

Scenariul didactic pe care îl schițez în continuare vizează cunoașterea și producerea de text injonctiv. Pașii posibili ai activității sunt următorii:

1. prezentarea unui grupaj de texte ce cuprinde rețete de bucătărie, reguli de joc, instrucțiuni de folosire a unor aparate electro-casnice etc.;
2. analiza modelelor din perspectiva parametrilor mai sus amintiți și evidențierea mărcilor distinctive: analiza va sublinia finalitatea textului (indicarea unui mod de acțiune), estomparea emițătorului, structura textului compusă din enumerarea unor acțiuni, recurența verbelor la imperativ / indicativ sau viitor, formă impersonală, și adecvarea lexicului la domeniul vizat;
3. alegerea, împreună cu elevii, a unui subiect care să permită redactarea textului (fazele alcătuirii unui omuleț de ghindă; regulile jocului „de-a v-ați ascunselea" etc.

4. împărțirea clasei pe grupe (doi-patru elevi) și elaborarea textului;
5. lectura unor texte, în paralel și pe secvențe; discutarea diferențelor care apar, a motivelor pentru care apar și rescrierea textelor, dacă e cazul;
6. reflecție asupra activității, definirea tipului de text injonctiv, a funcției și legilor lui.
7. temă pentru acasă: redactarea unui text injonctiv cu subiect real („regulile jocului preferat"), imaginar („etapele preparării lipiciului ideal") sau parodierea unui text injonctiv.

Etapele acestui scenariu pot servi ca punct de plecare în proiectarea lecțiilor ce vizează cunoașterea și redactarea marii majorități a speciilor scrierii funcționale. Excepție face, cu siguranță, luarea de notițe, proces complex ce presupune desfășurarea unor secvențe didactice construite după modelul asimilării cunoștințelor procedurale (modelul structurat de J. Giasson) și corelate cu activități de ascultare activă și de identificare a idelor principale și secundare.

De asemenea, scenariul conturat mai sus permite abordarea, într-o primă etapă, a tuturor structurilor textuale (vezi anexa nr. 11).

4.2. Scrierea reflexivă

În categoria scrierii reflexive programa așază tipuri de scriere cu contur generic mai ferm (scrisoarea familială și scrisoarea de felicitare) sau mai vag (relatarea unor evenimente și întâmplări personale și argumentarea / exprimarea în scris a unui punct de vedere personal). Dat fiind faptul că prezentarea tipurilor de scrisoare și redactarea lor se poate realiza după scenarii asemănătoare cu cel prezentat mai sus, voi insista, în rândurile următoare, asupra celorlalte tipuri de scriere.

Relatarea unor întâmplări personale

Acest tip de scriere se regăsește, în didacticile străine, sub denumirea generică de narațiune personală (*le récit de vie* sau *personal narrative*) și reunește tipuri de text diverse, ca, de exemplu, amintirile, mărturiile, jurnalele intime sau autobiografia. Așa cum se poate observa din această înșiruire, narațiunea personală nu poate fi redusă la compunerile cu titlul „Cum mi-am petrecut vacanța" și presupune realizarea unor activități de scriere variate, precum redactarea unor file de jurnal, a unor fișe biografice sau biografii imaginare. Prezența, în clasă, a acestor tipuri de texte este, după părerea mea, necesară datorită valențelor lor formative; redactarea lor oferă elevilor atât bucuria de a vorbi despre ei înșiși și, în felul acesta, de a se cunoaște, cât și posibilitatea de a descoperi și exersa noi structuri textuale.

Dintre tipurile de narațiune personală prezente în didactica redactării, reții doar câteva din seria oferită de teoreticianul „pactului autobiografic", Ph. Leujeune:[47]

[47] Ph. Leujeune, *Moi aussi*, Seuil, Paris, 1986, pp. 224-234. Vezi și L. Colles și P. Yerles, *Le récit de vie en classe de français, un parcours et ses enjeux*, în „Enjeux", 11/87.

Fişa biografică este un tip de text ce oferă elevilor posibilitatea de a descoperi singuri problemele pe care le pune fiecare autobiografie şi anume selecţia evenimentelor, dificultatea de a începe textul, dificultatea de a reda importanţa pe care o au unele evenimente pentru fiecare dintre noi. Iată un posibil scenariu ce poate preceda intrarea într-un text autobiografic precum *Amintirile...* lui Creangă: 1. formularea sarcinii de lucru: relataţi evenimentele importante ale vieţii voastre pe o singură filă, în 10 minute; 2. lectura câtorva fişe; 3. discuţie, cu clasa, despre asemănările şi deosebirile dintre textele lor; sublinierea diversităţii precum şi evidenţierea unor stereotipuri.

Autobiografia imaginară este o formă textuală hibridă, ce reuneşte scrierea imaginativă şi cea reflexivă. În centrul textului se poate afla elevul însuşi – trăind experienţa inedită a proiectării propriei existenţe într-o altă lume – sau un personaj preferat; în ambele cazuri discursul are valoarea unei mărturisiri indirecte şi permite „autorului" posibilitatea de a se cunoaşte. Mai mult, acest exerciţiu de redactare face posibilă exersarea structurii narative şi se poate constitui ca punct de pornire pentru o discuţie legată de sensul discursului autobiografic: acela de a reprezenta existenţa ca devenire, ca proces de formare a personalităţii.

„Îmi amintesc..." este un exerciţiu ce presupune resuscitarea unor momente care pot avea un suport material (obiecte care provoacă amintiri) sau nu. Un asemenea exerciţiu poate fi orientat înspre reflecţii legate de memorie sau de tipurile de discurs care o pot reda, cum poate fi orientat spre crearea, în clasă, a unui spaţiu intersubiectiv, capabil să facă vizibile feţele mai puţin evidente ale personalităţii elevilor. Ca toate celelalte exerciţii ce vizează naraţiunea personală, exerciţiul este şi un bun prilej de exersare a limbii.

În situaţia în care, prin acest exerciţiu, se urmăreşte structurarea unei naraţiuni coerente şi nu doar redarea unui singur moment sau a unei stări izolate, activitatea de redactare poate fi ritmată de următorii paşi:

1. elevii sunt rugaţi să-şi amintească un moment fericit din viaţa lor; timpul de gândire va fi precizat;
2. relatarea evenimentelor; variante:
   - evenimentele rememorate vor fi relatate colegilor de bancă (elevii sunt încurajaţi să dea colegilor feedback pozitiv şi să ceară lămuriri acolo unde povestirea nu a fost suficient de clară) sau
   - unii dintre elevi relatează evenimentele în faţa întregii clase;
3. folosind feedback-ul colegilor, elevii îşi scriu naraţiunea, fiind atenţi la organizatorii textuali;
4. lectura textelor;
   - textele pot fi citite în perechi, obţinându-se din nou feedback-ul şi apoi rescrise;
   - textele pot fi apoi citite, de cei ce doresc, în faţa întregii clase şi introduse în portofoliu.

Sub semnul naraţiunii personale se aşază şi jurnalul cu variantele sale: jurnalul personal / intim şi jurnalul de lectură. Prezenţa acestor tipuri de scriere reflexivă este

benefică atât din punctul de vedere al cizelării competenței scripturale, cât și din punctul de vedere al dezvoltării personale a elevului. Și asta, indiferent de locul unde sunt scrise (acasă sau în camera de lucru) și indiferent de modul în care sunt valorizate (paginile lor pot fi citite de profesor, rescrise și fructificate în orele de scriere sau de literatură sau pot rămâne neîmpărtășite și necizelate).

Jurnalul personal este un tip de text ce permite elevului să retrăiască întâmplări diverse și să se raporteze la ele prin redarea trăirilor și gândurilor și prin analiza reacțiilor. Dată fiind deschiderea tematică extremă (proiecte și descoperiri, vise și amintiri, anecdote și observații legate de viața celor din jur etc.), jurnalul poate fi văzut ca un cadru optim pentru cele mai diverse exerciții de scriere. Prezența jurnalului în clasă – în situația în care profesorul dorește să aloce 10 minute din fiecare oră pentru completare – impune măsuri de protejare a intimității expuse în cuvânt. Iată câteva asemenea reguli formulate de Ch. Temple și J. Gillet: 1. profesorul nu va citi paginile jurnalelor fără acordul elevilor; 2. în cazul în care are acordul, nu va corecta eventualele greșeli de scriere; 3. într-o oră specială, consacrată jurnalelor, elevii vor avea posibilitatea de a alege fragmentele pe care doresc să le citească, dacă doresc să citească, sau de a rescrie unele secvențe în vederea lecturii lor.[48]

Jurnalul de lectură oferă posibilitatea înregistrării unui alt tip de experiență; e vorba de experiența lecturii, manifestată în reacțiile emoționale și în reflecțiile provocate de întâlnirea cu cartea. Mai mult, în situația în care este corect orientat, jurnalul poate oferi elevului și posibilitatea de a reflecta asupra propriului proces de comprehensiune și de a-și numi și / sau interoga relația cu literatura.

Acest tip de text este, după părerea mea, formula didactică ce trebuie să înlocuiască tradiționalele „caiete de lecturi suplimentare". Pline cu rezumate și caracterizări copiate de la colegi sau din prefețe, aceste caiete sunt ineficiente și vinovate. Și asta, datorită sarcinilor de lucru ce presupun prezența unei lecturi critice. Or, a cere elevilor de gimnaziu rezumate, caracterizări și judecăți de valoare după prima lectură înseamnă a-i face să recurgă la subterfugii. Mai mult, a nota textele lor contrafăcute înseamnă a valida soluțiile incorecte la care au apelat.

Superioritatea jurnalului față de caietul de lecturi suplimentare constă, paradoxal, în prestația „modestă" pe care o înregistrează, în faptul că nu aspiră la o lectură critică, ci valorifică doar lectura inocentă, cea pe care o poate, cu adevărat, realiza elevul de gimnaziu. Din acest motiv, pledez pentru introducerea jurnalelor de lectură – cu notele lor stângace, expresii ale unor reacții și gânduri autentice, cu rândurile lor în neordine, grafiere fidelă a impresiilor de lectură – și recomand ca profesorul să nu fie altceva decât un cititor cordial și / sau un partener entuziast de dialog.

Substanța acestor jurnale se poate constitui din reacții emoționale, din analogii între evenimentele citite și propria experiență de viață, din ipoteze legate de evoluția posibilă a textului și din corelații intertextuale.

[48] Cf. C. Temple și J. Gillet, *Language and Literacy, A Lively Approach, Harper Collins College Publishers*, New York, 1996, pp. 259-270.

O structură posibilă a unui astfel de jurnal ar putea alătura: 1. o filă cu lista cărţilor citite; 2. o filă cu textele pe care elevul doreşte să le citească şi / sau care au fost indicate de profesor ca lecturi suplimentare; 3. pagini de lectură datate; 4. o pagină liberă, la sfârşitul notelor despre un text, pentru comentariile profesorului.

Fila cu lista cărţilor poate cuprinde, alături de autor, titlu, editură şi an de apariţie şi numărul paginilor cărţii, data când a început lectura şi când a fost încheiată, gradul de dificultate al cărţii şi o evaluare a cărţii, în puncte, apreciere realizată pe o scală ce poate fi decisă de clasă.

Filele cu note de lectură pot fi – în situaţia în care profesorul consideră oportun – împărţite în două coloane: prima, care conţine citate din text sau rezumatul unor secvenţe, iar a doua, comentarii pe marginea lor. Aceste file pot fi urmate de secţiuni cu concluzii de lectură.

Concluziile de lectură pot fi organizate în jurul următoarelor trei întrebări: 1. Ce aţi reţinut din ceea ce aţi citit?; 2. Ce sentimente v-a provocat lectura?; 3. Ce amintiri v-a trezit lectura?[49]

În situaţia în care profesorul doreşte să orienteze integral redactarea jurnalului, întrebările formulate mai sus vor fi prezentate ca posibile direcţii de lectură.

În situaţia în care profesorul doreşte să diversifice glosele elevilor, există soluţia de a multiplica direcţiile şi de a le explicita, precum în varianta următoare:

1. notarea reacţiilor emoţionale: „scena îmi aminteşte de...", „personajul îmi inspiră teamă..." etc.;
2. formularea unor constatări sau anticipaţii pe parcursul lecturii: „consider că...", „probabil eroul va...", „s-ar putea ca..."; „se pare că..." etc.;
3. interacţiunea cu personajele: „ştiu ceea ce resimte X când...", „îmi pare rău pentru...", „X se aseamănă cu..." etc.;
4. aprecieri despre personaje: „X a fost curajos / a greşit când...", „acest fapt înseamnă pentru el că...";
5. judecăţi critice: „această carte mi-a plăcut pentru că...", „cea mai reuşită parte a cărţii a fost...", „această secvenţă a fost plictisitoare / fascinantă / tristă pentru că...", „nu cred că naratorul ar fi trebuit să...", „consider că naratorul ar fi putut să..." etc.[50]

Un asemenea ghid de lectură şi redactare poate fi oferit elevilor la începutul anului şi poate figura ca o pagină de jurnal. O soluţie interesantă de orientare a lecturii oferă şi L. Rief, autoare ce se adresează direct elevilor printr-un discurs informal din care reţin: „Răspunsul tău scris nu trebuie să fie un răspuns la cartea pe care o citeşti. Ceea ce scrii în acest jurnal trebuie să conţină ceea ce doreşti tu să păstrezi / să-ţi aminteşti ca lector şi «scriitor». Notele tale pot cuprinde gânduri, reacţii, interpretări, întrebări legate de ceea ce citeşti şi ceea ce observi în jurul tău. Comentariile tale pot fi legate şi de procesul scrierii cărţii de către autor şi de pro-

[49] Cele trei întrebări au fost sugerate de David Bleich în 1975 în *Reading and Feelings: An introduction to subjective criticism* şi se regăsesc, după un lung parcurs, în *Language and Literacy, A Lively Approach* de C. Temple şi J. Gillet, 1996. Acest traseu este un exemplu concret pentru modul în care „teoria răspunsului cititorului" a influenţat didactica literaturii.

[50] Reperele acestea sunt o variantă simplificată a modelului propus de C. Temple şi J. Gillet, *Op. cit.*, p. 285.

cesul lecturii, scrierii și învățării tale. Dacă nu știi ce să scrii, gândește-te la următoarele lucruri: un citat, experiențe și amintiri, reacții provocate de lectură".[51]

Așa cum se poate observa, scrierea reflexivă poate avea ca punct de plecare nu numai experiența realității imediate, ci și experiența lecturii. Întâlnirea cu literatura permite evenimente de cunoaștere și autocunoaștere, ce pot fi înregistrate și aprofundate prin exerciții de scriere reflexivă. Asemenea exerciții își găsesc locul nu numai în ora de redactare, ci și în cea de literatură: mă gândesc la momente de scriere ce fixează, după lectura unui text, reacția emoțională a elevilor, la scrisori adresate personajelor sau la jocuri rol (ex.: repovestirea unor evenimente din perspectiva unui personaj, construcția de monologuri interioare ce transcriu trăirea unor eroi într-un anume moment al acțiunii, transformarea unei secvențe de text narat la persoana a treia, în scrisoare etc.).

Argumentarea unui punct de vedere personal

În aria scrierii reflexive, autorii programelor așază, de asemenea, argumentarea unui punct de vedere personal (clasa a VI-a și a VII-a). Înspre formarea capacităților de redactare presupuse de acest tip de discurs duc o serie de activități precum: a) analiza unor mesaje cu structură argumentativă (ex.: mesaje publicitare), realizată cu scopul de a evidenția finalitatea acestui tip de text, secvențele ce îl compun (date și concluzie) sau tipurile de argumente ce pot fi prezentate (fapte, opinii, mărturii etc.);[52] b) realizarea unor exerciții orale și scrise de tipul „Prezentați argumente în favoarea...".

Prezentarea de carte

O activitate complexă și în același timp accesibilă este și prezentarea de carte. Ea poate fi încercată încă din clasa a V-a și orientată plural: înspre formarea competenței de lectură (realizarea unei lecturi / relecturi atente), a competenței de comunicare scrisă (construcția unui text ce argumentează importanța parcurgerii cărții) și de comunicare orală (susținerea unui discurs oral, în timp limitat).

Acest tip de activitate își găsește locul în orele de literatură sau de redactare, precum și în atelierul de lectură. În opinia mea, în decursul unui semestru, este bine ca fiecare dintre elevii unei clase să aibă posibilitatea, cel puțin o dată, să prezinte o carte în fața colegilor; și asta indiferent de caracterul ei literar sau non-literar și indiferent de prezența sau absența ei în listele de lecturi obligatorii și suplimentare.

Secvențele unei activități consacrate prezentării de carte pot fi următoarele:

- solicitarea lecturii / relecturii unei cărți preferate;
- prezentarea unui cadru de redactare și/sau prezentarea caracteristicilor unui asemenea tip de text într-o fișă de control;
- precizarea timpului de prezentare;
- redactarea textului;
- corectarea textului;

---

[51] L. Rief, *Seeking Diversity, Language Arts with Adolescents*, Heinemann, Portsmouth, NH, 1992, p. 277.

[52] Vezi A. Șerbănescu, *Argumentația*, în *Cum se scrie un text*, Iași, Polirom, 2000 și C. și O. Pierron, *Cum să argumentezi pentru a câștiga influența*, în *Cum să scriem*, Iași, Polirom, 1999.

- susţinerea orală a prezentărilor în faţa clasei;
- reflecţii asupra modului în care a fost realizată prezentarea.

Un cadru posibil pentru prezentarea unui text epic poate conţine următoarele repere:

1. autor şi titlu, spaţiul şi timpul acţiunii (un paragraf);
2. personaje centrale (prezentate fiecare în cel puţin o propoziţie);
3. prezentarea miezului cărţii (cel puţin un paragraf);
4. prezentarea incipitului şi finalului (un paragraf pentru fiecare);
5. prezentarea motivelor pentru care ţi-a plăcut cartea şi o recomanzi colegilor.

Acest cadru, ca oricare altul, în măsura în care este ferm precizat, este coercitiv. Profesorul are libertatea de a-l oferi fără indicaţiile legate de paragrafe şi propoziţii sau de a-l exclude. În această situaţie, prezentările vor fi, probabil, mai vii, mai informale, dar procesul de selectare şi organizare a informaţiei va fi mai îndelungat. Ceea ce se impune, în acest caz, este o analiză, cu elevii, a motivelor pentru care prezentările de carte au fost reuşite sau nu, au convins sau nu auditoriul. Există însă şi o altă posibilitate pentru situaţia în care se renunţă la cadru, şi anume oferirea unei fişe de control (vezi anexa nr. 17).

Argumentaţia

Prezentarea de carte este un text hibrid, în care discursul argumentativ coexistă cu cel informativ. Redactarea unui text argumentativ propriu-zis poate fi şi ea încercată, dar numai în clasa a VII-a şi a VIII-a. Iată schiţa unei astfel de activităţi de redactare centrate asupra unui discurs prin excelenţă persuasiv (clipul publicitar).

1. justificarea activităţii, alegerea împreună cu elevii a unui clip publicitar controversat; vizionarea lui repetată;
2. dezbaterea orală a clipului:
   a) în prima fază a dezbaterii, profesorul va permite elevilor să-şi exprime liber opiniile legate de calitatea clipului şi nu va structura argumentele chiar dacă, în felul acesta, discuţia riscă să se haotizeze; sugerez ca eventualele imprecizii în formulare să nu fie corectate direct, ci prin reformulare, întrucât discuţia trebuie să rămână, în acest moment al lecţiei, focalizată asupra găsirii argumentelor, şi nu asupra modului în care sunt exprimate;
   b) în cea de-a doua fază, profesorul va dirija gruparea datelor / argumentelor legate de valoarea / non-valoarea clipului comentat; definirea valorii se va face:
      - din perspectiva impactului asupra receptorului (mi-a plăcut..., m-a fascinat..., m-a iritat pentru că...);
      - din perspectiva limbajelor şi procedeelor utilizate:
        - scenariu (desfăşurare, logică internă, originalitate, umor etc.);
        - regia şi jocul actorilor: modul în care este reprezentată

„istoria" şi modul în care actorii (fiinţe umane, animale, obiecte) joacă (expresivitatea mimicii şi a gesturilor, alegerea rolurilor centrale);
- textul rostit sau scris pe ecran;
- calitatea decorului, peisajelor, costumelor;
- trucaje, muzică, zgomote;
- din perspectiva relaţiilor dintre limbaje;

3. fiecare elev îşi va structura propriul plan în funcţie de teza pe care o susţine şi de argumentele grupate pe tablă;
4. fiecare elev va decide în ce calitate scrie (telespectator, ziarist etc.) şi cui îşi adresează textul (unui coleg, autorului clipului, directorul canalului de televiziune care îl transmite etc.);
5. profesorul oferă variante de exprimare referitoare la :
   a. modalitatea expunerii:
      - exprimare directă, explicită (prin intermediul unui adjectiv calificativ sau adverb: „personajul e stupid", „scenariul, prea complicat, oboseşte..");
      - indirectă („în ceea ce priveşte jocul actorilor...", „cu excepţia rolului principal...");
      - subiectivă („consider / găsesc că...", „după părerea mea"...);
      - obiectivă („există un accent comic", „scenariul este...").
   b. organizatorii textuali:
      - cronologici: „mai întâi", „în primul rând", „apoi", „în sfârşit", „în concluzie...";
      - de opoziţie: „dar, totuşi", „dimpotrivă", „cu toate că", „în caz contrar...";
      - de alternativă: „sau – sau", „fie – fie", „când - când...";
      - de corelare: „de altfel", „în plus", „nu numai, ci şi ...";
      - de cauză: „pentru că", „de fapt ...";
      - de consecinţă: „astfel", „deci", „prin urmare...".
6. profesorul atrage elevilor atenţia asupra importanţei prezentării motivelor care au generat aprecierile (nu se vor interzice motivaţiile subiective de tipul: „nu mă plictisesc niciodată privindu-l" sau „imaginea îmi place pentru că îmi aminteşte..");
7. redactarea: în timpul procesului de redactare, profesorul va oferi sprijin în formularea argumentelor sau în structurarea textelor;
8. reflecţie asupra momentelor procesului de redactare;
9. lectura şi corectarea textelor (vezi şi fişa de control din anexa nr. 16).[53]

[53] Acest model este rezultatul restructurării unui demers prezentat în *Contributions à la pédagogie du texte*, I, II, „Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Practique et Théorie", Université de Genève, nr. 52/1992.

4.3. Scrierea imaginativă

În programele actuale, scrierea imaginativă trimite explicit la compunerea liberă şi vizează, în primul rând, producerea de text descriptiv şi narativ. În şcoală, structurarea lumilor „posibile" are o dublă finalitate, întrucât promite atât dezvoltarea creativităţii, cât şi dezvoltarea competenţelor de interpretare de text.

Înţeleasă ca parte integrantă a mecanismelor cognitive şi caracterizată prin fluiditate, flexibilitate şi originalitate,[54] creativitatea este o constantă a discursului pe care didactica tradiţională şi modernă l-a consacrat compunerii libere. Ultimele două decenii au conturat însă şi o altă valenţă a acestui tip de redactare. Pornind de la binomul scriere-lectură, cercetările au evidenţiat influenţa pe care cele două acte o au unul asupra celuilalt. De aici, teza conform căreia drumul cel mai scurt spre lectura performantă este producerea de text; şi tot de aici, convingerea că, indiferent de stângăcia textelor compuse de elevi, efortul scrierii şi reflecţia asupra problemelor pe care le ridică, duc la conturarea unor competenţe reale de lectură şi interpretare. În sprijinul acestor afirmaţii stau, în primul rând, mărturiile elevilor despre rostul de „a te aşeza de cealaltă parte a cărţii" şi despre calitatea acestui tip de dialog cu literatura.[55]

Scenariul propus de didactica tradiţională pentru orele de compunere este bine cunoscut şi presupune, de regulă, desfăşurarea următoarelor etape:

1. anunţarea unei teme comune pentru întreaga clasă;
2. discutarea temei;
3. realizarea unui plan comun;
4. redactarea textului;
5. lectura şi corectarea lui;
6. rescrierea în formă finală;
7. lectura textului, realizată de elev şi / sau de profesor, în vederea notării.

Există şi rescrieri ale acestui scenariu,[56] dar ele nu-i afectează structura globală, ce cuprinde circumscrierea temei, structurarea unui plan şi redactarea. Modelul este bine articulat şi are valoare operaţională în producerea de text non-literar. Privit însă din punctul de vedere al scrierii imaginative, tiparul este coercitiv; şi asta, pentru că nu ţine cont de natura procesului de creaţie, act de libertate, profund personal, tot aşa cum nu ţine cont de desfăşurarea neliniară a acestui proces.

Informată de o serie de studii de poietică / genetică textuală,[57] didactica a construit, în ultimele două decenii, scenarii consonante cu etapele procesului de creaţie, aşa cum le descriu scriitorii.[58] Genul proxim al acestor modele poate fi

---

[54] Y. Reuter, *Op. cit.*, pp. 139-140.

[55] A. Pamfil, *Textul literar scris de elevi sau despre aşezarea de cealaltă parte a cărţii*, Perspective, 2 /2001.

[56] I. Drăgotoiu, *Dezvoltarea exprimării orale şi scrise a elevilor (Compunerile şcolare)*, în V. Goia şi I. Drăgotoiu, *Metodica limbii şi literaturii române*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.

[57] Kenneth Macrorie, *Telling Writing*, Hayden Book Company, Rochelle Park, NJ, 1976; Peter Elbow, *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*, New York, Oxford University Press, 1981.

[58] L. Mc.Cormick Calkins, *Op. cit.*; N. Atwell, *Op. cit.*; J. Emig, *Non-magical Thinking: Presenting Writing Developmentally in School*, în *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication*, vol. II, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1982; Donald Graves, *Writing: Teachers and Children at Work*, Heinemann Educational Books, Portsmouh, 1983.

cuprins în următorul *algoritm*:

1. alegerea temei de elevi sau specificarea și reformularea temei propuse de profesor; acest moment se întemeiază pe mărturisiri ce susțin ideea că scrierea substanțială este re-creare a unor întâmplări și trăiri personale.
2. scrierea liberă (*free writing*), notarea liberă a unor idei, sentimente și gânduri în neordine și fără grija respectării legilor de ortografie și punctuație; această etapă se întemeiază pe manuscrise și afirmații conform cărora prima secvență a producerii de text literar constă în emergența unor gânduri și imagini disparate și în notarea lor imediată.
3. seria ciornelor succesive, a reluărilor și ajustărilor; realizarea lor are în vedere mărturisiri și manuscrise ce demonstrează că scrierea unui text literar presupune un efort de structurare și exprimare, reînnoit mereu și materializat în variantele intermediare ale textului.
4. redactarea formei finale, urmată de transcrierea și, uneori, de „publicarea" textelor scrise de elevi; această etapă se întemeiază pe ideea că un text nu trăiește decât prin receptarea lui de cititori diferiți.

Desfășurarea și articularea acestor etape se poate realiza în moduri diferite. Prezint aici un scenariu didactic posibil, ce reia și detaliază etapele enumerate mai sus.

1. Alegerea subiectului:
   - poate fi complet liberă: în acest caz, elevii realizează, într-un timp dat, o listă individuală de subiecte pe care ar dori să le trateze, aleg unul, îl gândesc și îl prezintă succint colegului de bancă; important este ca acest demers să fie corect ritmat de profesor și să nu depășească 7-10 minute;
   - se petrece sub semnul unei teme comune; în acest caz, profesorul va oferi câteva exemple de circumscriere a temei; apoi va cere elevilor să continue lista, să-și aleagă un subiect, să reflecteze asupra lui și să-l prezinte concis colegului de bancă; timpul pentru aceste activități nu poate depăși 10-12 minute.
2. Scrierea liberă: activitatea este realizată de întreaga clasă, într-un timp dat (3-4 minute), durată în care elevii sunt rugați să scrie încontinuu, tot ce le vine în minte în legătură cu subiectul și fără să acorde atenție ortografiei și punctuației; scrierea liberă are rolul de a anula inhibiția în fața foii albe, demonstrând elevilor că abordarea și detalierea subiectului le este la îndemână.
3. Prima ciornă se realizează prin ordonarea și refacerea textului creat prin scriere liberă. Timpul alocat este mai îndelungat (7-10 minute). Redactarea este urmată de o altă discuție cu colegul de bancă (2 minute pentru fiecare elev). Discuția constă, în principal, în rezumarea orală a textului scris și permite „autorilor" să-și clarifice gândurile și să primească eventuale sugestii. Elevii vor fi încurajați să dea colegilor feedback pozitiv. Modelul unei astfel de discuții îl poate oferi profesorul, ascultând expunerea unui elev și dialogând cu el despre textul scris. O asemenea intervenție este mai convingătoare în cazul în care profesorul, într-o postură necanonică, scrie, și el, propriul text și îl discută cu un elev.

Momentele 1-3 cuprind activităţi desfăşurate simultan de toţi elevii. Următoarele momente vor avea lungimi diferite, în funcţie de ritmul fiecărui elev în parte.

4. Ciornele succesive: numărul lor poate varia, iar durata se poate întinde pe parcursul mai multor ore. În situaţia în care profesorul decide ca întreaga activitate de redactare să se petreacă în clasă, e bine să prevadă două-trei ore, în zile succesive, aşa încât toţi elevii să poată duce scrierea textului la bun sfârşit. Pentru cei care sunt mai rapizi, poate pregăti fişe de autoevaluare, exerciţii de exprimare, de ortografie etc.

În situaţia în care profesorului i se cere sprijinul în găsirea unor soluţii de construcţie a textului, el va oferi variante alternative şi nu o singură soluţie. În situaţia în care i se cere sprijin în formulare, el poate oferi soluţia corectă.

5. Corectarea variantei finale: înainte de transcrierea variantei finale (transcriere numită şi „editare") profesorul va corecta textele elevilor din punctul de vedere al exprimării şi ortografiei. Şi asta, datorită faptului că textul finit trebuie să fie liber de greşeli, ca orice text editat. Editarea poate fi, şi ea, un act de creaţie, în situaţia în care profesorul oferă elevilor libertatea de a alege singuri tipul de coală, de literă, ilustraţia etc.
6. Lectura: citirea şi comentarea compunerilor se poate face, de cei ce doresc, la sfârşitul activităţii, dacă este timp, sau într-o oră specială, dedicată lecturii selective a textelor din portofolii.
7. Evaluarea: la sfârşitul orelor dedicate unei compuneri sau, şi mai bine, la sfârşitul semestrului, elevii vor prezenta, în portofoliu, textele „editate" şi ciornele. Profesorul va avea astfel posibilitatea de a evalua atât rezultatele scrierii, cât şi procesul.

Producerea de text literar poate fi generată nu numai de prezenţa unei teme, ci şi de prezenţa unor cuvinte sau a unor structuri lingvistice precum metafora sau comparaţia. Reţin, în acest sens, una din soluţiile propuse de J. Ricardou şi C. Oriol-Boyer[59] şi câteva formulele structurate de G. Rodari.[60]

Cuvântul şi polii textului este o sintagmă ce poate denumi un exerciţiu de redactare în care generarea textului se realizează pornind de la un cuvânt (ex. albastru) sau, mai exact, de la legăturile lui semantice (cer, mare, nu-mă-uita, safir etc.) şi „materiale" (alb, astru, bal, salbă, stră-). Miza redactării este, în acest caz, crearea unui text care prezintă cât mai multe legături între cei doi poli; polul semantic, al sensului, al semnificatului şi cel material, al semnificantului grafic şi fonic. Strategia poate fi condusă deopotrivă spre producerea de text epic sau liric şi poate fi pusă în şir cu jocurile de producere de text poetic propuse de A. şi M. Petean.[61]

Binomul imaginativ denumeşte un tip de exerciţiu ce constă în generarea unui text pornind de la două cuvinte cât mai îndepărtate semantic (ex.: elastic şi căpşună), scopul exerciţiului este de a crea relaţii între cuvinte şi de a dezvolta aceste relaţii în interiorul unor istorii.

---

[59] J. Ricardou şi C. Oriol-Boyer, *Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maitres*, „Pratiques", 26/1980.

[60] G. Rodari, *Gramatica fanteziei, introducere în arta de a inventa poveşti*, Bucureşti, EDP, 1980.

[61] A. şi M. Petean, *Ocolul lumii în 50 de jocuri distractive*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1996.

Ipoteza imaginativă presupune construirea unor texte ce reiau, într-o oarecare măsură, formula ce a generat *Metamorfoza* lui Kafka: Ce s-ar întâmpla dacă...?

Transformarea sau crearea de cuvinte este un tip de exerciţiu lexical ce poate preceda producerea de text. Cuvintele rezultate astfel vor fi integrate într-o istorie (precum „trimbulinzii" şi „violeţii" lui Nichita Stănescu) sau vor deveni elemente generatoare de text (ex. o istorie a maxifurnicilor, a struţocămilelor ...)

Animarea metaforelor sau comparaţiilor este o tehnică ce constă în „reînvierea", prin citire *ad literam*, a comparaţiilor şi metaforelor uzate. Pornind de la o asemenea reactivare, devine posibilă povestea omului care voia să omoare timpul, a celui care umbla cu capul în nori sau descrierea unor interioare vii, în care stau laolaltă uşi cu broaşte, scaune cu braţe şi picioare, sticle cu gât etc.

Dezvoltarea competenţei scripturale, a creativităţii şi, mai ales, a capacităţilor interpretative, se poate realiza nu numai prin producerea de text, ci şi prin transformarea unor texte, a conţinuturilor şi structurilor lor. În aceste cazuri, întrucât materialul compunerii există deja, atenţia elevilor se poate focaliza asupra problemelor de structurare a universului imaginar şi de textualizare.

Dintre tehnicile de transformare a lumilor imaginare formalizate de G. Rodari reţin, pentru caracterul lor provocator, variantele de modificare a textelor (ex.: Scufiţa albastră, eliminarea vânătorului), introducerea elementelor heterogene (ex. apariţia Cenuşăresei în elicopter), „salatele" de poveşti (întâlnirea unor personaje din texte diferite) şi mai ales calchierea. Această tehnică îşi are punctul de plecare în rescrierea joyceiană a *Odiseei* şi constă în „reducerea textului la urzeala acţiunii şi a relaţiilor sale interne", pentru ca, apoi, urzeala să stea la baza unei alte ţesături. Redau, în următoarele rânduri, ultimele două trepte prin care autorul *Gramaticii fanteziei* ajunge la structura minimală a basmului *Cenuşăreasa.*

„Cenuşăreasa trăieşte împreună cu maştera şi surorile ei vitrege. Acestea se duc la un mare bal, lăsând-o singură acasă. Prin intervenţia unei zâne, ea merge totuşi să danseze. Prinţul se îndrăgosteşte de ea ..." şi

„A trăieşte în casa lui B, fiind cu B într-un raport diferit faţă de C şi D, cu care totuşi conviețuieşte. În timp ce B, C şi D se duc la E, unde se petrece un eveniment F, A rămâne singură (sau singur). Totuşi, graţie intervenţiei lui G, şi A se duce la E unde produce un efect extraordinar...".

Dar exerciţiile de transformare pot viza nu numai substanţa lumilor posibile, ci şi modul de punere în text. Aceste activităţi de scriere pretind rigoare, întrucât presupun analiza atentă a textelor-suport şi planificarea strânsă a paşilor scrierii. Din seria lor amintesc:

- transformarea discursului (discurs direct, în discurs indirect);
- transformarea structurilor textuale (secvenţă narativă, în secvenţă explicativă);
- transformarea tipurilor de text (descriere literară, în descriere ştiinţifică);
- parodierea unor texte descriptive, narative etc.;
- intervenţia în text:
  a) prin contragerea unor secvenţe (epice, descriptive),
  b) prin amplificarea lor (ex.: detaliaţi descrierea bisericii din Sărăceni),

c) prin umplerea unor blancuri (ex.: descrieţi cum arăta „celălalt tărâm", construiţi monologul interior al personajului central pentru a-l insera în momentul X al acţiunii, creionaţi portretul fetei de împărat etc.),

d) prin modificarea incipitului, finalului şi discutarea efectelor pe care aceste modificări le au asupra textului.[62]

Aşa cum s-a putut observa din rândurile acestui capitol, activităţile de scriere imaginativă pot fi orientate înspre aprofundarea problematicii textului literar. Cadrul realizării acestui obiectiv îl constituie secvenţa de reflecţie, secvenţă ce permite reluarea paşilor parcurşi şi fixarea problematicii abordate.

4.4. Scrierea despre textul literar

Din seria tipurilor de scriere despre textul literar, voi aprofunda, în acest capitol, problematica rezumatului. Şi asta, datorită faptului că, în pofida utilităţii sale şcolare şi sociale indeniabile (rezumatul poate avea ca referent nu numai textul literar, ci şi cel non-literar, şi nu numai textul, ci şi evenimentele lumii reale), strategiile de învăţare a rezumării sunt puţine şi nu întotdeauna eficiente.

În linii mari, rezumarea poate fi definită ca rescriere a unui text anterior, rescriere ce presupune respectarea următoarelor cerinţe:

1. menţinerea echivalenţei informative (rezumatul trebuie să redea gândurile autorului şi să conţină esenţialul informaţiilor prezentate de text);
2. economia mijloacelor de exprimare (rezumatul trebuie să prezinte informaţia ce apare în textul original, diminuând numărul de cuvinte folosite; din acest motiv, informaţiile secundare şi cele redundante vor fi eliminate);
3. adaptarea la o nouă situaţie de comunicare: un rezumat este întotdeauna scris în funcţie de un cititor anume şi, în consecinţă, limbajul este ales în funcţie de statutul receptorului.[63]

Prezint, în cele ce urmează, două direcţii de structurare a strategiilor ce urmăresc formarea capacităţilor de rezumare: prima presupune, mai întâi, reducerea textului la subiect şi idei principale şi apoi extinderea lor în rezumat; cea de-a doua urmăreşte transformarea directă a textului în rezumat prin eliminarea informaţiilor secundare şi a celor redundante şi prin reformularea secvenţelor identificate ca esenţiale.

Prima strategie se întemeiază pe distincţia dintre subiect – ideea principală – ideile secundare şi pe distincţia dintre informaţia textual importantă şi cea contextual importantă.

Termenul de „subiect" / „temă" se referă la conţinutul textului sau al fragmentului vizat. La identificarea / numirea subiectului – realizată într-un singur cuvânt sau o expresie – se ajunge prin întrebări de tipul: „Despre ce e vorba în text?" sau „Ce tratează fragmentul, paragraful?". Sintagma „idee principală" denumeşte informaţia cea mai importantă pe care autorul a furnizat-o pentru a explicita

[62] Vezi şi Y. Reuter, *Op. cit.*, pp. 112-113.

[63] J.-P. Laurent, *L'appretissage de l'acte de résumer*, „Pratiques", 48/1985.

subiectul. La ideea principală a textului se ajunge prin întrebări de tipul „Care este lucrul cel mai important prezentat de autor / narator în text, fragment sau paragraf?". Ideea principală se exprimă, de obicei, într-o propoziție și trimiterea, din întrebare, la autor (text non-ficțional) sau la narator (text ficțional) este esențială pentru obținerea informației „textual importante".[64]

Punerea corectă a întrebării nu rezolvă problema recunoașterii informației textual importante, capacitate determinată de vârsta și de experiența de lectură a elevului. Cititorii puțin avizați identifică adeseori problema centrală a textului cu ideea care le provoacă interesul și nu cu cea accentuată de autor. Formarea capacităților de identificare și de formulare este, deci, o problemă de exercițiu și de timp, iar demersul didactic trebuie să aibă în vedere acest fapt.

Mai mult, extragerea ideilor principale este o operație ce ține de specificul textului și trebuie pusă în acord cu statutul lui (text literar sau non-literar), cu structura (narativă, expozitivă, dialogală, argumentativă) și cu modul în care este exprimată ideea principală (explicit sau implicit). Există texte care o pun în relief, texte care o ascund și texte care nu au ca organizator o idee principală. De aceea sugerez ca un demers orientat spre recunoașterea și formularea ideilor principale să nu ardă nici una dintre etapele următoare:

1. cunoașterea diferențelor între textul literar și non-literar și a structurilor textuale fundamentale;
2. cunoașterea diferenței între subiect, ideea principală și secundară;
3. cunoașterea diferenței dintre ideea principală explicită și cea implicită;
4. recunoașterea subiectului, a ideilor principale și secundare într-un text narativ, precum și a modurilor în care pot fi formulate;
5. recunoașterea subiectului, a ideilor principale și secundare în alte tipuri de texte decât cele narative.

În cadrul acestei strategii, activitatea de identificare a subiectului și a ideilor principale și secundare (vezi anexa nr. 12) va fi urmată de identificarea structurii logice a textului, exprimată în cuvintele ce leagă secvențele / paragrafele. Urmează apoi redactarea propriu-zisă a rezumatului, realizată prin reformularea și corelarea ideilor principale și secundare. Cel puțin la primele rezumate, redactarea va cunoaște variante intermediare, iar analiza lor, realizată de elevi împreună cu profesorul, poate fi constructivă.

A doua strategie de predare-învățare poartă semnătura lui J. P. Laurent[65] și transcrie, în practică, cele trei reguli ale globalizării semantice formulate de van Dijk: eliminarea sau suprimarea, substituirea și construcția. Aceste reguli informează pașii unui scenariu didactic desfășurat astfel:

1. suprimarea propozițiilor inutile în interpretarea altor propoziții din text sau, cu alte cuvinte, eliminarea propozițiilor ce conțin informații izo-

[64] În *Discourse Processes* (1979), T. A. van Dijk diferențiază două categorii de informații: informația „textual importantă" (prezentată ca atare de autor) și informația contextual importantă (considerată importantă de cititor, judecată determinată de intenția sa de lectură).

[65] J.-P. Laurent, (*Règles de globalisation sémantiques et écriture de résumés, Compte rendu d'une expérimentation didactique*, în „Enjeux", 11/1987.

late (inutile) şi informaţii repetate;
2. înlocuirea, în interiorul uneia sau mai multor propoziţii, a unor termeni particulari printr-un termen supraordonat;
3. înlocuirea, printr-o propoziţie globală, a unui ansamblu de propoziţii ce constituie componentele sau condiţiile acesteia.

Ca şi în cazul strategiei precedente, etapa următoare constă în compunerea rezumatului prin corelarea şi reformularea propoziţiilor globale. În ceea ce priveşte modul de desfăşurare a activităţilor, profesorul poate alege fie varianta activităţii individuale, fie rezumarea în grup. Rezumarea în grup este, în opinia mea, adecvată primei strategii (demers bine algoritmizat şi accesibil elevilor de gimnaziu) şi poate fi desfăşurată în următoarele trepte: a) formarea unor echipe de trei elevi; b) lectura cu voce tare a secvenţei; identificarea subiectului în cadrul unui dialog între membrii echipei; c) formularea ideii principale de fiecare membru al echipei şi alegerea celei mai bune variante; d) formularea ideilor secundare în acelaşi mod; e) redactarea rezumatului de fiecare membru al echipei, confruntarea şi analiza variantelor.

Dar, indiferent de strategia aleasă şi de varianta metodologică pentru care s-a optat, activitatea de rezumare trebuie precedată de o secvenţă centrată asupra comprehensiunii textului şi identificării structurii textuale dominante ce dictează, la rândul ei, structura rezumatului.

Ca toate activităţile de producere de text, rezumarea poate fi ghidată de o fişă de control, însoţită sau nu de un tabel cu organizatori textuali (vezi anexa nr. 11) şi consonantă cu grila de evaluare. Iată un exemplu structurat, ca şi cele precedente, în funcţie de dimensiunile componentei verbale a competenţei de comunicare:

Fişă de control	Fişa de evaluare	
Am recitit textul cu scopul de a-l rezuma?		
Am decis în ce calitate scriu şi cui mă adresez? sau Am păstrat sistemul de enunţare al textului?[66]	Criteriul pragmatic: adecvarea textului la situaţia de comunicare	
Conţine rezumatul toate ideile principale ale textului?	Criteriul fidelităţii faţă de informaţia prezentă în text.	Criteriul textual
Am exclus informaţiile secundare şi cele redundante? Am evitat citatele? Este lungimea rezumatului considerabil mai mică decât a textului?	Criteriul economiei mijloacelor de redare	
Am păstrat în rezumat ordinea ideilor din text şi raporturile dintre ele?	Criteriul articulării logice a demersului	
Sunt exprimarea, ortografia, punctuaţia şi aşezarea în pagină corecte?	Criteriul lingvistic: aplicarea legilor limbii şi redactării	

[66] Această ultimă cerinţă este specifică şcolii franceze şi presupune fidelitatea faţă de sistemul de enunţare al textului de bază. Conform acestei cerinţe, dacă textul este scris la persoana I, rezumatul urmează să fie redactat la aceeaşi persoană.

Dat fiind faptul că formarea capacităţilor de rezumare este un proces de lungă durată (ani), se impune proiectarea unor scenarii didactice graduale, ce pot fi eşalonate astfel: de la rezumarea de texte narative, la rezumarea altor tipuri de texte; de la texte-suport scurte, la texte lungi; de la texte pe care elevii le rezumă pentru ei înşişi, la texte pe care le rezumă pentru alţii; de la texte pe care le au sub ochi, la texte sau întâmplări pe care le rememorează; de la rezumate relativ lungi, la rezumate scurte; de la rezumate realizate împreună cu profesorul, la rezumate realizate individual.

Aceste parcursuri e bine să fie precedate şi / sau secondate de exerciţii ce urmăresc formarea unor deprinderi necesare rezumării :

1. exerciţii de înlocuire a unui grup de cuvinte printr-un singur cuvânt
   - un substantiv: El a început *să organizeze, prin planurile sale,* dezvoltarea revistei (planificarea);
   - un adjectiv: A luat o hotărâre *asupra căreia nu va mai reveni* (definitivă);
   - un verb: Au încercat *să-i facă pe ceilalţi să creadă* că dreptatea este numai a lor (să-i convingă);
   - termenul supraordonat: Andrei *citeşte, subliniază şi notează pe margine* (studiază).
2. exerciţii de transformare a stilului direct în stil indirect
   - transformări care presupun realizarea unei subordonate:
     L-a întrebat: „Vii cu mine?" (L-a întrebat dacă vine cu el.);
   - transformări care presupun modificarea pronumelor personale, a adjectivelor şi pronumelor posesive:
     Ea a întrebat: „Poţi să mă ajuţi?" (Ea l-a întrebat dacă poate să o ajute.);
   - transformări ce presupun schimbarea adverbelor:
     El a spus: „Voi reveni mâine". (El a spus că va reveni a doua zi.)
3. exerciţii de identificare
   - *identificarea câmpurilor lexicale*:
     Regrupaţi termenii subliniaţi în jurul unei singure noţiuni.
     Găsiţi în textul următor câmpul lexical al termenului ...
     Găsiţi cuvântul reluat de X ori în text şi cuvintele care fac parte din acelaşi câmp lexical.
   - *identificarea structurii logice a textului:*
     Citiţi cu atenţie fiecare paragraf al textului şi observaţi cum se face trecerea de la un paragraf la altul.
4. exerciţii contrastive
   - confruntarea unui rezumat cu textul pe care l-a contras şi verificarea modului în care au fost aplicate legile rezumării;
   - confruntarea unor rezumate diferite cu textul pe care l-au contras şi evidenţierea modului în care au fost aplicate legile rezumării.

În încheierea acestei secţiuni, ce amână analiza de text literar pentru capitolul următor, doresc să fac o singură precizare referitoare la producerea metatex-

tului. Spre deosebire de procesul lecturii şi interpretării, ce urmează un traseu al descoperirii, traseu definit prin reacţii emoţionale, derive şi interogaţii, textul interpretativ şcolar reţine certitudinile şi judecăţile de ansamblu. El se scrie din perspectiva punctului final al interpretării şi desfăşoară, cel puţin pe unele porţiuni, drumul descoperirii în sens invers. Astfel, dacă circumscrierea temei şi comentarea titlului se fac la sfârşitul orelor de studiu al unui text, după ce opera a fost cadrată şi aprofundată, textul interpretativ debutează prin enunţarea temei şi interpretarea titlului. Aşezat la confluenţa discursului argumentativ, explicativ şi descriptiv, comentariul de text are codurile lui proprii; şi ele presupun o lectură încheiată, dublată de o perspectivă distanţată şi structurantă; presupun încheierea călătoriei şi prezenţa popasului; un popas ce filtrează experienţa personală a lecturii şi o aşază în cadrele fixate de instituţia şcolară.

5. Concluzii

Aşa cum s-a putut vedea din majoritatea demersurilor structurate în acest capitol, activităţile de scriere nu pot fi gândite modular, ci numai în relaţie cu cele de comunicare orală, de lectură şi de studiu al limbii. Având în vedere rolul esenţial al lecturii în formarea competenţelor scripturale, punctez, în cele ce urmează, câteva dintre posibilităţile de relaţionare a lecturii şi scrierii. În metodica tradiţională, lectura precedă scrisul şi nu sunt puţine strategiile care păstrează această ordine. Menţionez doar două: a) lectura ce vizează evidenţierea unor teme, structuri textuale, tehnici de redactare etc. şi b) lectura orientată înspre strângerea de informaţii necesare redactării. Există şi posibilitatea ca scrierea să secondeze lectura (jurnalul de lectură) sau relectura (comentariul de text), cum există şi o a treia variantă: cea în care lectura urmează redactării şi are ca obiectiv găsirea unor soluţii pentru problemele ridicate de scriere. În acest caz, parcurgerea textelor este mai motivată şi mai tehnică, iar efectele ei asupra redactării sunt semnificative. Realizarea tuturor acestor corelaţii este posibilă în activitatea curentă; valorificarea lor integrală se poate realiza doar în atelierul de scriere.

PARTEA a III-a. Formarea competenței de comprehensiune și interpretare

COMPREHENSIUNEA TEXTULUI LITERAR ȘI NONLITERAR

„Lăsat-au puternicul Dumnezeu iscusită oglindă minții omenești, scrisoarea dintru care, dacă va nevoi omul cele trecute cu multe vremi le va putea ști și oblici."

(Miron Costin, *De neamul Moldovenilor, Predoslovie către cititoriu*)

1. Didactica lecturii: direcții dominante

Datorită valențelor informative și formative plurale, lectura – sursă de cunoaștere (a ști) și spațiu al căutării, al dibuirii (a oblici) – a stat întotdeauna în centrul orelor de limbă maternă. Timpul a modificat doar perspectivele asupra actului lecturii și asupra tipurilor de texte considerate esențiale în educație.

Istoria didacticii lecturii începe cu așa numita „viziune tradițională", orientare ce a dominat aproape integral secolul XX. Conform tezelor ei, calitatea comprehensiunii este determinată de cunoștințele de vocabular și gramatică, iar textul formativ prin excelență este textul literar, domeniu absolut al modelelor de limbă. Mai mult, lectura operei literare, în înțelesul de întâlnire cu marile spirite ale culturii naționale, este considerată calea regală a educației morale și civice și a formării gustului estetic. Și aceasta a fost, în linii mari (excepție fac derivele ideologizante), orientarea programelor și manualelor de limbă română anterioare reformei actuale.[1]

A doua etapă a didacticii lecturii începe în Europa anilor '70, prin tendințele ce pun în criză viziunea tradițională și pregătesc „modelul comunicativ"; în linii mari, modificările au vizat deopotrivă statutul textului literar și perspectiva asupra comprehensiunii. Noua viziune extinde conceptul de text dinspre literar spre nonliterar și așază, într-un câmp fără ierarhii, creația literară alături de banda desenată, textul publicitar sau articolul de presă. Vechilor finalități estetice și morale ale

[1] Pentru o prezentare detaliată vezi A. Pamfil, *Funcțiile studiului literaturii: schiță diacronică*, în A. Pamfil, A., T. Zlătior, M., Onojescu, *Literatura în manuale și în școală*, Cluj, Ed. Eurodidact, 2001.

studiului literaturii, li se substituie acum „obiective mai realiste (nevoia de comunicare), mai pedagogice şi psihologice (autonomia individului, dezvoltarea personală)".[2] Modificarea de statut a textului literar este secondată de o nouă perspectivă asupra procesului lecturii. Sub influenţa teoriilor cognitiviste, capacitatea de a înţelege un text nu mai este determinată doar de gradul de stăpânire a limbii, ci de întreaga structură cognitivă a celui care citeşte (sintagma „structură cognitivă" desemnează sistemul de cunoştinţe organizate în categorii de concepte sau, cu alte cuvinte, teoria despre lume a subiectului). Aplicată în didactica lecturii, noua viziune a însemnat centrarea atenţiei asupra modului în care elevul, angajat într-o căutare activă a sensului, tratează informaţia pe care textul o conţine. Efectele concrete ale acestei perspective s-au lăsat văzute în formularea unor strategii de comprehensiune, strategii de apropriere a conţinutului textelor.

Elementele esenţiale ale acestei etape au fost integrate de modelul comunicativ. E vorba, în primul rând, de ideile legate de necesitatea unor demersuri didactice orientate înspre formarea unui cititor autonom şi avizat; importanţa cunoştinţelor de limbă este şi acum recunoscută, dar accentul cade, în mod evident, pe asimilarea unor tehnici de configurare a sensului textului[3].

E vorba, de asemenea, de prezenţa textului non-literar alături de cel literar. În legătură cu acest ultim aspect, trebuie subliniată tendinţa de reaşezare a textului literar în centrul didacticii lecturii, tendinţă manifestată, în ţările francofone, încă de la începutul anilor '90. Orientarea mi se pare întemeiată, iar cunoaşterea ei poate permite, în didactica românească, evitarea unor derive. În esenţă, repunerea în drepturi a literaturii se face în virtutea dimensiunii sale estetice (textul literar este forma cea mai cizelată a expresiei verbale), culturale (textul literar este purtătorul codurilor socio-culturale ale epocii pe care o spune şi / sau din care vine) şi filosofice (textul literar este purtătorul unor mesaje spirituale acronice); prin aceste coordonate literatura depăşeşte valoarea formativă a tuturor celorlalte tipuri de texte şi permite formarea orizontului şi identităţii culturale. La o primă privire, perspectiva poate părea o reluare a viziunii tradiţionale şi, până la un punct, chiar este; accentele sunt însă distribuite altfel, semnificativ altfel: 1. literatura nu mai este văzută ca un obiect al cunoaşterii, ci ca mediatoare a cunoaşterii: ca un domeniu esenţial al memoriei culturale, domeniu a cărui parcurgere permite împrietenirea cu fenomenul estetic, familiarizarea cu o serie de coduri socio-culturale şi înţelegerea unor viziuni asupra lumii; 2. în raportul operă-cititor, privilegiat este elevul-cititor şi dezvoltarea lui individuală; dezvoltare înseamnă acum nu numai cunoaşterea memoriei culturale şi înţelegerea ei ca fundament al societăţii şi ca sursă a ceea ce suntem; dezvoltare înseamnă şi formarea unor capacităţi reflexive şi critice, dezvoltarea creativităţii şi, nu în ultimul rând, maturizare afectivă.

Dincolo de aceste oscilaţii legate de statutul textului literar, direcţiile majore ale didacticii lecturii sunt, la ora actuală, cele conturate în anii '70 şi concretizate în:

---

[2] J.-L. Dufays *et alli, Pour une lecture littéraire, Approches historique et théorique, Propositions pour la classe de français,* Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, p. 24.

[3] Pentru o prezentare completă a direcţiilor didacticii lecturii vezi C. Cornaire, *Le point sur la lecture,* Paris, CLE International, 1999, cap. *La place de la lecture dans quelques aproches,* pp. 3-11.

1. extinderea ariei lecturii dincolo de granițele textului literar;
2. structurarea unor scenarii didactice focalizate asupra elevului-cititor și asupra proceselor prin care construiește sens în actul lecturii.

De aici, și importanța alegerii textelor și a strategiilor. În privința selecției, criteriile cele mai importante vizează: diversitatea structurilor textuale și proporția corectă literar – non-literar; diversitatea tematică, valoarea formativă a temelor și consonanța lor cu orizontul de așteptare al elevilor; calitățile lingvistice și formale ale textelor, precum și nivelul de lizibilitate. Marea majoritate a cărților școlare respectă toate criteriile. Acest fapt nu înseamnă, însă, că soluțiile oferite sunt, de fiecare dată, cele mai bune sau că seria textelor propuse de manualul ales nu poate fi deschisă. În asemenea situații, sugestiile programelor și criteriile enumerate mai sus pot duce la opțiuni corecte.

În privința alegerii / structurării scenariilor, criteriile se referă la rolul atribuit cititorului și actului lecturii și la caracterul explicit și complet al demersului didactic. Aceste aspecte vor fi detaliate pe parcursul întregului capitol. Conturez aici doar modificările de viziune ce au redimensionat didactica lecturii; e vorba: a) de trecerea de la demersuri centrate pe text, la demersuri centrate pe cititor și pe învățarea unor strategii de lectură și interpretare și b) de trecerea de la o perspectivă ce considera sensul înscris / ascuns în text, iar lectura o formă de receptare pasivă sau, în cazul literaturii, o încercare de decriptare, la o perspectivă ce consideră sensul constituit de cititor, prin actul lecturii.

„Figurile" centrale ale didacticii lecturii devin astfel cititorul și strategiile de constituire a sensului. Informată de principiile pedagogiei active, de teoriile cognitiviste asupra comprehensiunii și de teoriile lecturii, noua orientare este, în întregul său, expresia spiritului timpului, manifestat prin „insistența, devenită aproape obsesivă, asupra momentului lecturii, al interpretării, al colaborării sau cooperării receptorului"[4].

2. Actul lecturii: definiție și variabile

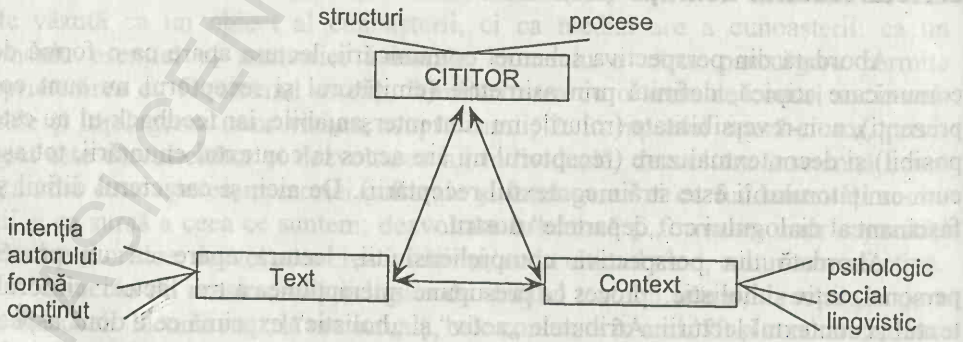
Abordată din perspectiva schemei comunicării, lectura apare ca o formă de comunicare atipică, definită prin asimetrie (emițătorul și receptorul nu sunt coprezenți), non-reversibilitate (rolurile nu sunt interșanjabile, iar feedback-ul nu este posibil) și decontextualizare (receptorul nu are acces la contextul enunțării, tot așa cum emițătorului îi este străin contextul receptării). De aici, și caracterul dificil și fascinant al dialogului cu „departele" nostru.

Abordată din perspectiva comprehensiunii, lectura apare ca un proces personal, activ și holistic, proces ce presupune interacțiunea a trei factori: cititorul, textul și contextul lecturii. Atributele „activ" și „holistic" exprimă cele două aspecte esențiale prin care modelele actuale ale comprehensiunii se deosebesc de cele tradiționale. E vorba, în primul rând, de înlocuirea tezei conform căreia lectura este

[4] Umberto Eco, *Limitele interpretării* (trad. Ș. Mincu, D. Bucșă), Constanța, Ed. Pontica, 1996, p. 20.

receptare pasivă a mesajului textului, cu o viziune în care lectura este construcţie activă de sens, construcţie realizată prin interacţiunea/cooperarea dintre cititor şi text. E vorba, în al doilea rând, de înlocuirea viziunii conform căreia lectura presupune aplicarea succesivă a unor capacităţi (înţelegerea sensului cuvintelor, propoziţiilor, identificarea ideilor principale...) cu un model global, ce pune accentul pe modul în care cititorul orchestrează cunoştinţele şi capacităţile în vederea constituirii sensului. În legătură cu acest al doilea aspect – ce aşază comprehensiunea în zona competenţelor, a acelor *modi operandi* – comparaţiile formulate în *La compréhension en lecture* pot fi lămuritoare: „Toată lumea ştie că un copil care a învăţat să ţină ghidonul, să pună frâna şi să pedaleze nu ştie neapărat să meargă pe bicicletă. Acelaşi lucru se poate spune şi despre lectură. Lectura poate fi comparată şi cu performanţa unei orchestre simfonice; în fapt, pentru a interpreta o simfonie nu este suficient ca fiecare muzician să-şi cunoască partitura; trebuie, de asemenea, ca toate partiturile să fie interpretate de ansamblul muzicienilor, într-o manieră armonioasă“[5]. Aplicată de J. Giasson lecturii în general, analogia dintre interpretarea muzicală şi lectură apare şi la W. Iser; aici rostul ei este de a evidenţia caracterul profund personal al procesului de comprehensiune a literaturii, textul fiind comparat cu o partitură muzicală, interpretată / cântată diferit, de cititori cu aptitudini diferite.[6] Ideea referitoare la caracterului personal al lecturii depăşeşte însă sfera literaturii, tip de discurs în care zonele de indeterminare invită cititorul să interpreteze „partitura“ verbală în tonalitate proprie. Lectura textului non-literar este şi ea un act personal, chiar dacă nepotenţat de configuraţia textuală, mai strânsă şi mai explicită în acest caz; dar cunoştinţe anterioare ale cititorului, reacţiile lui afective şi scopul lecturii (scop ce poate fi diferit de interesele personale din perspectiva cărora cititorul parcurge textul) sunt, şi acum, factori determinanţi ai lecturii.

Noua perspectivă asupra comprehensiunii s-a concretizat într-un model didactic focalizat deopotrivă asupra textului (elementul central a perspectivei tradiţionale), cititorului şi contextului lecturii:



[5] J. Giasson, *La compréhension en lecture* Bruxelles, De Boeck Wesmael, 1990, p. 5.
[6] W. Iser, *L'acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique* (trad. E. Sznycer), Bruxelles, Pierre de Mardaga, 1985, p. 199.

În studiile de didactică intersecția cercurilor sau figura triunghiul Lector - Text - Context este recurentă (J. Irwin, 1986; A.-J. Deschenes, 1986; J. Langer, 1986; J. Giasson, 1990; A. Turcote, 1994) și explicitează orientarea plurală a demersului; acesta vizează deopotrivă:

- textul, cu substanța sa trecută în formă, expresie a intenției autorului;
- cititorul, cu structurile sale cognitive (ce reunesc cunoștințele despre limbă, despre text și despre lume) și afective, dar și cu strategiile prin care constituie sens în actul lecturii;
- contextul, cu elementele sale de ordin psihologic (intenția de lectură, interesul pentru text...), de ordin social (intervențiile profesorului, ale colegilor...) și fizic (timpul disponibil, zgomotele, lumina...)

Condiția fundamentală a reușitei lecției o constituie interacțiunea dintre toate cele trei variabile ale procesului lecturii. De aici decurge și importanța strategiilor ce urmăresc evitarea unor situații de interacțiune deficitară. Iată câteva exemple: a) interacțiunea cititor – text este carentă în situația în care gradul de dificultate al textului este prea mare sau prea mic și / sau problematica lui nu se înscrie în orizontul de așteptare al elevului; b) interacțiunea cititor – context este problematică în situația în care textul, deși consonant cu așteptările elevului și accesibil, este citit într-un mod ce defavorizează comprehensiunea: așa este, de pildă, situația în care elevul citește textul cu voce tare, în fața colegilor; c) interacțiunea cititor – text – context nu se realizează în situațiile în care textele sunt prea dificile, strategiile de comprehensiune, ineficiente, iar contextul, inadecvat; aceasta este situația tipică de eșec, situație în care motivația pentru lectură este minimă sau inexistentă.

Constituirea unui spațiu propriu întâlnirilor reale cu textul presupune cunoașterea celor trei componente ale triunghiului lecturii și pretinde tratarea atentă a fiecăreia. Acesta este și motivul pentru care le voi trasa, în continuare, în secvențe distincte.

2.1. Contextul

Coordonatele contextului sunt reprezentate de componenta psihologică, cea socială și cea fizică. Dimensiunea psihologică se specifică în interesul elevului pentru text și în intenția care îi orientează lectura. Se cunoaște faptul că nu toate textele reușesc să capteze atenția elevilor din primele rânduri; de aceea o deschidere a lecției printr-un moment construit în jurul întrebărilor „Ce știu despre subiect?" sau „De ce este importantă lectura textului?" nu sunt lipsite de sens (vezi Anexa nr. 5). Se cunoaște, de asemenea, faptul că procesul de constituire a sensului poate fi orientat diferit în funcție de intenția cititorului și că informațiile, imaginile, întâmplările pe care lectura le restituie pot fi diferite în funcție de orientarea inițială a lecturii: astfel lectura schiței *D-l Goe*... poate fi făcută din perspectiva unui copil răsfățat și strengar sau a unui elev disciplinat și conștiincios. În aprecierea modului în care elevul a înțeles textul, profesorul trebuie să țină cont de intenția de lectură.

Mai mult, jocul perspectivelor de lectură poate informa relectura şi poate da seama de complexitatea textului. Astfel, distribuirea unor roluri de cititori precum cel de „domn încruntat", „mamă severă", „mătuşă acră", „strengar" etc. poate evidenţia complexitatea textului şi poate motiva elevii pentru relectură.

Dimensiunea socială a contextului vizează toate formele de interacţiune profesor – elev şi elev – colegi. Sub această incidenţă se aşază: situaţiile de lectură individuală silenţioasă şi cele în care lectura este realizată în faţa unui grup; lecturile ghidate şi cele fără fişe-suport; lecturile pregătite de explicaţii şi cele începute abrupt etc. Asupra tuturor acestor aspecte voi reveni. Ceea ce doresc să punctez acum este faptul că lectura cu voce tare antepune comprehensiunii grija pentru rostirea corectă şi expresivă; acesta este motivul pentru care recomand ca în situaţiile a căror miză este comprehensiunea (prima lectură a textului şi/sau prima relectură) să se renunţe la lectura cu voce tare. Sugerez, de asemenea, ca activităţile ce urmăresc expresivitatea lecturii şi corectitudinea pronunţiei să nu se suprapună cu activităţile orientate înspre înţelegerea textului (vezi Anexa nr. 19).

Componenta fizică a contextului se referă la aspectele concrete ce determină lectura; reţin aici doar liniştea, claritatea tipăriturii, anticiparea corectă a duratei lecturii, elemente ce influenţează, din exterior, calitatea comprehensiunii, tot aşa cum influenţează, de altfel, toate procesele de predare-învăţare.

2.2. Textul

Textul este, alături de context şi de cititor, unul din elementele „triunghiului lecturii". Abordată din perspectiva didacticii, problematica textului poate fi circumscrisă în funcţie de valenţele lui formative şi de accesibilitate.

Valenţele formative ale unui text pot fi cuantificate prin raportarea problematicii sale la valorile conturate de idealul educaţional, precum şi prin raportarea structurii sale textuale la tiparele formale canonizate de instituţiile culturii. În cazul textului literar, valoarea formativă este dată şi de prestigiul autorului, de prezenţa lui în seria personalităţilor reprezentative ale literaturii naţionale.

Accesibilitatea unui text este o dimensiune ce se specifică: a) în gradul de lizibilitate al nivelului lingvistic; b) în claritatea macrostructurii textuale; c) în familiaritatea elevului cu domeniul referenţial al textului şi în interesul pentru subiectul tratat.

Lizibilitatea unui text poate fi aproximată în funcţie de următorii descriptori: numărul de cuvinte prezente în frază; numărul de cuvinte ce aparţin vocabularului fundamental şi numărul mărcilor textuale ale dialogului. Astfel lizibilitatea creşte cu cât fraza este mai scurtă, cu cât cuvintele din vocabularul fundamental sunt mai multe iar secvenţele de dialog, mai mari.[7] Pornind de la aceşti parametri şi de la nivelul de performanţă al elevilor, profesorul poate mări gradul de dificultate al textelor de la o etapă de învăţare la alta. Structura textelor este un alt factor ce determină nivelul de comprehensiune. Textele narative (povestirea, schiţa, nuvela etc.) sunt considerate cele mai accesibile, motiv pentru care se recomandă prezenţa lor masivă în primii ani de gimnaziu (A.-J. Deschenes, 1988; C. Cornaire, 1999).

[7] C. Cornaire, *Op. cit.*, pp. 63-66.

Acest fapt nu exclude asimilarea celorlalte structuri textuale prototipice (vezi, în Anexa nr. 9, tipologia semnată de J.-M. Adam) şi exersarea lor prin lectură şi scriere, activităţi ce permit, în timp, cizelarea competenţei lecturale.

Gradul de familiaritate al elevilor cu domeniul referenţial al textului este un alt parametru al accesibilităţii. Cercetările au demonstrat că textele ale căror subiecte sunt familiare şi interesante pentru cititor pot fi înţelese mai repede şi mai corect (C. Cornaire 1985, Carrell, 1987). În situaţiile în care textul nu îndeplineşte aceste cerinţe, se impun secvenţe preliminare explicative, secvenţe ce urmăresc circumscrierea problemei tratate / recreate de text (ex.: textele folclorice care transcriu aspecte ale mentalităţii arhaice, textele ce vorbesc despre epoci istorice puţin cunoscute sau necunoscute elevilor etc.). În situaţiile în care profesorul optează pentru prezentarea unor texte non-literare autentice (documente istorice, articole de ziar etc.), se impune verificarea gradului lor de accesibilitate şi, dacă e cazul, rescrierea lor integrală sau parţială.

Varianta optimă de rezolvare a problemei accesibilităţii nu o reprezintă acordul perfect dintre gradul de dificultate al textului şi nivelul de performanţă al elevilor. Şi asta întrucât fiecare text nou trebuie să conţină aspecte noi, aspecte de învăţat, trebuie să conţină acel *de l'apprenable* despre care vorbesc J. Dolz şi B. Schneuwly. Mai mult, didactica actuală a literaturii formulează ideea „motivării prin dificultate" şi pledează pentru structurarea unor secvenţe ce sparg parcursul gradual şi propun elevilor texte dificile în varianta „acceptaţi provocarea!"[8]. Bine dozate, secvenţele ce ridică brusc „ştacheta" comprehensiunii pot spori interesul pentru lectură, în măsura în care potenţează încrederea elevilor în propriile forţe.

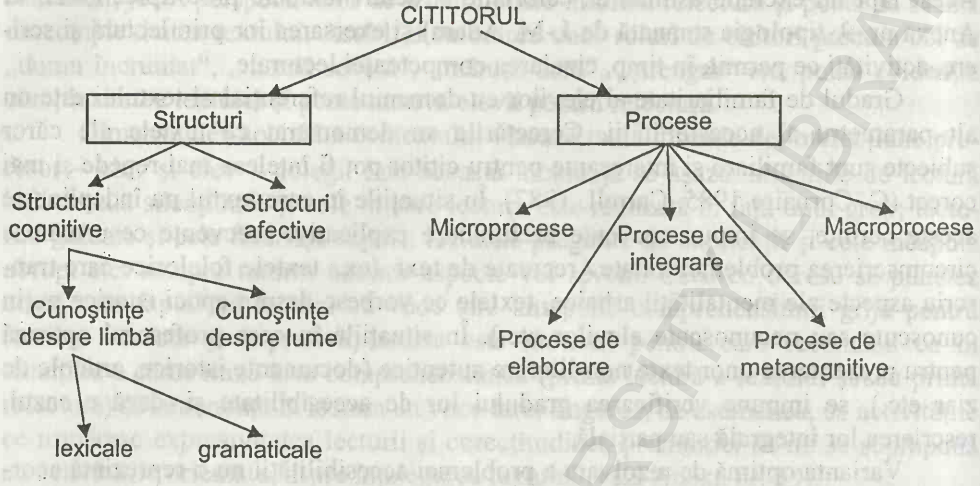
2.3. Cititorul

A treia componentă a triunghiului lecturii şi cea mai importantă din punctul de vedere al didacticii competenţelor este elevul-cititor.[9] Angajarea elevului în lectură presupune, deopotrivă, activarea unor structuri cognitive şi afective complexe şi desfăşurarea unor procese diverse; ele se întind de la recunoaşterea cuvântului sau selectarea ideii centrale a unei fraze, până la configurarea sensului global. Într-o reprezentarea schematică, profilul cititorului angajat în actul lecturii se desenează în următoarele linii:

---

[8] A. Rouxel, *Enseigner la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1996, pp. 20-21.

[9] În literatura românească de specialitate, necesitatea reorientării demersurilor înspre elevul-receptor-al-textului a fost formulată explicit în 1989, dar reflexele în practica didactică se lasă încă aşteptate (E. Péntek, *Pentru o abordare complexă a esteticului în şcoală*, în Ion Drăgotoiu (coord.), *Principii şi metode noi în didactica literaturii şi limbilor moderne*, Universitatea din Cluj-Napoca, Cluj, 1989, pp. 48-67).



Structurile cognitive se referă, pe de o parte, la cunoştinţele despre limbă (lexic, sintaxă şi morfologie), despre text (structuri textuale prototipice) şi discurs (modalităţi de structurare / adecvare a mesajului în funcţie de situaţia de enunţare), aspecte abordate pe larg în capitolele anterioare. Pe de altă parte, structurile cognitive cuprind şi cunoştinţele despre lume ale cititorului, informaţiile pe care le are despre universul referenţial al textului şi în absenţa cărora comprehensiunea este dificilă sau, uneori, imposibilă. De aici importanţa acelor demersuri preliminare explicative despre care vorbeam în secţiunea precedentă, dar şi importanţa cunoştinţelor asimilate prin studiul celorlalte discipline şi prin lecturi extraşcolare; toate aceste cunoştinţe se aşază, conform modelului propus de C. Simard, în zona componentei enciclopedice a competenţei de comunicare.

Structurile afective se referă la atitudinea generală pe care elevul o are faţă de lectură şi la interesele pe care şi le dezvoltă în calitate de cititor: „În afară de orice situaţie de lectură concretă, o persoană poate manifesta atracţie, indiferenţă sau poate chiar repulsie faţă de lectură. Această atitudine generală va apărea de fiecare dată când va fi confruntat cu o sarcină a cărei miză este comprehensiunea unui text. În ceea ce priveşte interesele specifice, ele pot fi formate integral în afara lecturii (ex.: muzică, animale, fotografie ...), dar vor deveni un factor important în faţa unui text specific".[10] În sfera structurilor afective se înscriu, de asemenea, capacitatea de a-ţi asuma riscuri, imaginea de sine, în general, imaginea de sine ca lector sau frica de eşec. Modelarea atitudinii faţă de lectură este unul din obiectivele cele mai importante şi mai greu de atins ale orei de limbă maternă. În această zonă, didactica oferă soluţii puţine şi carente, aşa încât reuşita depinde de creativitatea profesorului şi de modul în care le corelează pe cele existente. Din seria lor enumăr câteva: valorificarea lecturii extraşcolare în ore consacrate prezentării de carte; structurarea unor liste de lecturi suplimentare deschise, în care

[10] G. Giasson, *Op. cit.*, p. 15.

să existe loc și pentru textul non-literar; alegerea unor texte consonante cu orizontul de așteptare al elevilor; valorificarea lecturii inocente și încurajarea interpretărilor plurale atât în lecția de literatură, cât și în jurnalul de lectură; dublarea activităților de lectură cu activități de producere de text.

Citite din perspectiva competenței lecturale, structurile cognitive și afective acoperă zona cunoștințelor și atitudinilor, în vreme ce categoria proceselor se referă la aplicarea și cizelarea capacităților. O lectură rapidă a modelului structurat de J. Giasson (pornind de la Irwin, 1986) pune în evidență prezența unor procese distincte, pe care lectura le desfășoară simultan, dar care pot fi lucrate în secvențe didactice diferite. Seria lor cuprinde:

- microprocesele, categorie ce permite înțelegerea informației conținute în frază; exersarea capacităților la acest nivel presupune lectura unei secvențe de text și redarea ei utilizând o structură sintactică și semantică identică sau foarte apropiată de cea folosită de autor; calitatea microproceselor este vizată, de asemenea, prin exercițiile ce urmăresc îmbunătățirea ritmului lecturii și deducerea sensului cuvintelor necunoscute prin analiza contextului sau prin analiza morfologică a cuvântului (vezi Anexa nr. 21);
- procesele de integrare, categorie ce permite stabilirea legăturilor între propoziții sau între fraze: la acest nivel, exersarea capacităților înseamnă construirea unui enunț care să lege două propoziții / fraze care nu au fost legate în mod explicit de autor;
- macroprocesele, categorie ce permite comprehensiunea globală a textului, stabilirea unor legături ce transformă textul într-un tot coerent; la acest nivel, exersarea capacităților presupune identificarea ideilor principale, structurarea informației în funcție de modelul textual dominant, formularea rezumatului sau a unor enunțuri generalizante (vezi Anexele nr. 10 și 25);
- procesele de elaborare, categorie ce depășește sfera propriu-zisă a comprehensiunii prin realizarea unor inferențe; în această serie se înscriu predicțiile pe care cititorul le face pornind de la indiciile furnizate de text, reacțiile emoționale față de text sau corelațiile intertextuale (aceste aspecte vor fi abordate în capitolul consacrat textului literar);
- procesele metacognitive, categorie ce permite cititorului să-și adecveze strategiile de lectură la specificul textului, să sesizeze disfuncțiile în comprehensiune și să-și evalueze întregul proces de lectură; formarea și exersarea acestor capacități se realizează prin secvențe de reflecție așezate la sfârșitul etapei de comprehensiune, prin fișele de control ce dublează lectura și prin fișele de autoevaluare ce o încheie (vezi și Anexele nr. 20 și 23).

Într-o reprezentare sintetică, ce corelează procesele de comprehensiune și textul, procesele de elaborare apar drept modalități de extensie a textului, în vreme ce procesele metacognitive pot fi văzute drept (meta)capacități ce subîntind întreaga comprehensiune:

Procese metacognitive
↓

Microprocese	→	Nivelul frazei
Procese de integrare	→	Corelarea frazelor
Macroprocese	→	Nivelul textului

↓
Procese de elaborare

(după J. Giasson, 1990)

Dar lectura nu este numai un eveniment ce angajează structuri şi presupune desfăşurarea sinergică a unor procese. Lectura este şi un eveniment prin care structurile se extind, iar procesele se rafinează şi devin din ce în ce mai coerente. De aici şi ideea că activităţile de asimilare de cunoştinţe şi cele de învăţare şi exersare secvenţială a unor strategii trebuie alternate cu activităţi de practică a lecturii, activităţi ce permit dezvoltarea şi cizelarea cunoştinţelor şi capacităţilor sau, cu alte cuvinte, formarea competenţei lecturale. Asemănător din punctul de vedere al complexităţii doar cu actul scrierii, actul lecturii este în mod esenţial sporitor: sporitor pentru că lărgeşte nu numai sfera cunoştinţelor de limbă, a cunoştinţelor despre texte şi a celor despre lume, ci şi pentru că, în orizontul lui, se reunesc gânduri şi sentimente, cunoaştere şi trăire.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

COMPREHENSIUNEA ŞI INTERPRETAREA TEXTULUI LITERAR

„Dacă prin nu ştiu ce exces de socialism sau de barbarie, toate disciplinele ar trebui expulzate din învăţământ cu o singură excepţie, de salvat ar trebui salvată disciplina literară pentru că, în monumentul literar, toate ştiinţele sunt prezente"

(Roland Barthes, *Lecţia*, 1978)

1. Consideraţii preliminare

Domeniul actual al didacticii literaturii se defineşte prin coexistenţa a două direcţii distincte: o direcţie informată de teoriile „imanentiste", teorii ce descriu textul[11] şi o direcţie informată de teoriile lecturii, teorii ce înscriu textul în orizontul cititorului.

Prima direcţie se defineşte prin demersuri ce aspiră la obiectivitate şi îşi propun: identificarea genului şi a speciei, circumscrierea structurii, identificarea şi interpretarea semnelor ce compun textul, evidenţierea constantelor stilistice etc. Această orientare de inspiraţie preponderent franceză (*le commentaire composé*) a dominat didactica românească şi a cunoscut, în deceniile opt şi nouă, formele alterate ale comentariilor complicate şi heteroclite, prezente nu numai în cărţi, ci şi în mintea, pregătită de teze şi examene, a elevilor.

A doua direcţie, caracterizată de demersuri ce accentuează şi, uneori, supralicitează dimensiunea subiectivă a lecturii, este informată de varianta americană a teoriilor lecturii. Noua orientare opune abordărilor descriptive şi tehnice, focalizate asupra descrierii structurii şi descoperirii sensului, demersuri ce valorifică, în primul rând sau exclusiv, sensul construit de cititor în actul lecturii. Spiritul acestei direcţii se manifestă uneori în practica şcolară prin prezenţa obsesivă a strategiilor centrate asupra lecturii inocente şi prin diminuarea secvenţei interpretative.

Pentru aşezarea cât mai corectă a parcursurilor didactice în spaţiul teoriilor textului şi lecturii se impune consultarea documentelor şcolare. Citite din această perspectivă, programele pun în evidenţă următoarele finalităţi:

1. asimilarea unor strategii de lectură capabile să transforme elevul în cititor autonom, orientare specificată în obiectivele de referinţă, obiective structurate, la rândul lor, în funcţie de două mize distincte:

[11] În cadrul lor se situează orientările ce descriu câmpuri teoretice (poetica, retorica, semiotica, pragmatica), orientările ce descriu aspecte generice (teoria genurilor, prozodia, naratologia) şi direcţiile ce trasează parcursuri selective (stilistica, tematica, intertextualitatea); vezi în acest sens M. Delcroix, şi F. Hallyn (ed.), *Méthodes du texte, Introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.

a. identificarea unor componente şi dimensiuni specifice textului literar şi interpretarea lor (ex.: „...elevul va fi capabil: să recunoască modalităţile specifice de organizare a textului epic şi procedeele de expresivitate în textul liric" – clasa a VII-a; „să interpreteze un text literar făcând corelaţii între nivelurile lexical, morfologic şi semantic" – clasa a VIII-a);
b. exprimarea unor sentimente şi atitudini legate de problematica textului (ex.: „...elevul va fi capabil să identifice valorile etice şi culturale într-un text, exprimându-şi impresiile şi preferinţele – clasa a VIII-a") şi formarea interesului pentru lectură (ex.: „...elevul va fi capabil să manifeste interes pentru cunoaşterea unor texte cât mai variate" – clasa a VII-a);

2. asimilarea unui număr mare de cunoştinţe de teorie literară menite să instrumenteze strategiile de lectură, orientare vizibilă în capitolul *Teoria literară* din secţiunea consacrată conţinuturilor;
3. iniţierea elevilor în orizontul culturii majore prin întâlnirea cu valorile consacrate ale literaturii române şi universale, orientare manifestă în listele de „texte sugerate" (creaţii semnate de M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, I. Slavici, T. Arghezi sau V. Voiculescu, *Romanele despre regele Arthur*, *Psalmii lui David*, parabole biblice...).

Prin obiective şi conţinuturi, programa urmăreşte, deci, nu numai formarea competenţei de lectură, ci şi conturarea competenţei culturale, punct de fugă formulat explicit în „obiectivele generale" ale disciplinei şi în „profilul de formare al absolventului şcolii obligatorii".

Conturată din perspectiva acestor exigenţe, ora de literatură ar trebui să fie un spaţiu de iniţiere în lectură şi în cultură, un spaţiu ce tematizează succesiv sau simultan lectura textului şi textul însuşi. De aici şi statutul dublu al creaţiei literare, deopotrivă *mediu* al dezvoltării competenţei de lectură (oferă suport pentru formarea şi aplicarea conceptelor şi strategiilor de comprehensiune şi interpretare) şi *operă*, obiect estetic înregistrat de memoria culturală. Şi tot de aici necesitatea structurării unor demersuri capabile să cuprindă relaţia dialogică cititor-text şi să valorizeze deopotrivă procesul lecturii şi textul care îl face cu putinţă.

Proiectarea unor astfel de parcursuri impune preluarea tezelor teoriilor lecturii, teorii ce înscriu textul în orizontul cititorului şi subliniază caracterul personal al procesului de configurare a sensului. Problematica dimensiunii subiective a înţelegerii a fost abordată în secvenţa consacrată lecturii textului literar şi non-literar şi justificată prin profilului diferit al cititorilor: un profil specificat în structuri cognitive, structuri afective şi intenţii de lectură diferite. Revin asupra caracterului personal al receptării cu intenţia de a-i evidenţia amplitudinea în cazul comprehensiunii şi interpretării textului literar: tip de text a cărui structură creează spaţii de manifestare a subiectivităţii, tip de text ce aşază cititori cu profiluri diferite în faţa unor tablouri incomplete: „Într-un text literar stelele sunt fixe: ceea ce este variabil sunt liniile care le unesc. Autorul textului poate, bineînţeles, să exercite o influenţă

considerabilă asupra cititorului. Dar nici un autor demn de acest nume nu va încerca niciodată să pună sub ochii cititorului său tabloul complet".[12]

Imaginea creată W. Iser conține două accente distincte și ele cad, o dată, pe variabilitatea liniilor și pe incompletitudinea tabloului și, încă o dată, pe stelele fixe și pe plinurile imaginii. Ideile sunt clare și ele pot, în opinia mea, să informeze corect parcursurile didactice: comprehensiunea și interpretarea presupun, nu numai corelarea stelelor / umplerea golurilor, ci și identificarea stelelor / parcurgerea plinurilor. Or, identificarea stelelor presupune, pe de o parte, cunoașterea unor concepte structurate de teoriile ce descriu textul și, pe de altă parte, lectura / relectura textelor din perspectiva lor.

Pornind de la aceste considerații teoretice, voi contura în rândurile următoare un model didactic focalizat deopotrivă asupra cititorului și textului, model impur, ce reunește tezele teoriilor lecturii și o parte din categoriile definite de teoriile textului. Trăsăturile distinctive ale acestui model constau în caracterul explicit și procesual al scenariilor didactice.

Dimensiunea explicită se concretizează în evidențierea pașilor procesului învățării: pașii ce compun fiecare lecție de asimilare a conceptelor și strategiilor, dar și pașii ce leagă activitățile de structurare și lectură între ele. Din acest punct de vedere, soluțiile formulate de D. Ogle și J. Giasson sunt cele mai eficiente, întrucât fac vizibile, în secvențe anticipative sau recapitulative, drumul învățării și rostul lui (vezi Anexa nr. 5).

Dimensiunea procesuală se concretizează în desfășurarea tuturor etapelor actului lecturii și interpretării: etapa întâlnirii cu paratextul și a proiecției sensului pornind de la titlu, subtitlu, ilustrații etc.; etapa lecturii inocente, cu jocurile ei anticipative și cu revenirile corective, cu trăirile empatice și / sau cu idiosincraziile ei; etapa lecturii critice, cu încercările de obiectivare a experienței estetice și de justificare a interpretărilor plurale. Înainte de a detalia și exemplifica modelul, voi contura perspectiva care îl întemeiază și care separă comprehensiunea textului de interpretare.

2. Comprehensiunea și interpretarea de text

În teoriile lecturii, comprehensiunea și interpretarea sunt abordate uneori ca procese simultane (H.G. Gadamer sau W. Iser), alteori ca etape succesive: lectura de gradul întâi și cea de gradul al doilea (P. Ricouer), lectura euristică și cea hermeneutică (M. Riffaterre), lectura liniară și lectura circulară (M. Călinescu) sau lectura naivă și lectura critică (U. Eco).

În practica școlară cele două procese apar constant ca etape distincte, descompuse la rândul lor în trepte succesive. Pedagogia lecturii este cea a pașilor mărunți și se aseamănă, prin caracterul ei secvențial, cu pedagogia muzicii sau a dansului. În cadrul ei, comprehensiunea și interpretarea numesc două moduri

[12] W. Iser, *The Implied Reader; Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, Baltimore, John Hopkins U. P., p. 282.

diferite de cuprindere a sensului textului, realizate prin lecturi diferite: comprehensiunea este cuprinderea textului din interiorul lumii lui şi aparţine privirii inocente sau ingenue, iar interpretarea este cuprinderea textului din exterior şi aparţine privirii critice. Aceste moduri de lectură sunt, pe de o parte, expresia unor orientări diferite ale gândului cititorului (orientare lineară şi prospectivă în cazul primei lecturi şi orientare retrospectivă, în cea de-a doua) şi, pe de altă parte, expresia unor distanţe diferite faţă de text (distanţă redusă până la identificare în comprehensiune, distanţă considerabilă în interpretare).

Cele două tipuri de lectură informează o serie de scenarii complete, dintre care le reţin pe cele semnate de J. Langer, de R. Scholes şi de D. Barnes.

Modelul propus de J. Langer[13] reprezintă actul lecturii prin patru tipuri de relaţii cititor-text. Considerate „mai degrabă recursive decât liniare", aceste relaţii – transcrise metaforic în imaginea unui drum ce presupune apropierea de, imersiunea în şi emergenţa din universul creaţiei – pot fi numite, în traducere liberă, astfel:

1. A păşi din exterior spre interior: intrarea în lumea textului (*Being Out and Stepping Into an Envisionment*);

2. A fi în interior şi a explora lumea textului (*Being In and Moving Through an Envisionment*);

3. A păşi înapoi şi a regândi datele cu care s-a pornit la drum (*Stepping Back and Rethinking What One Know*);

4. A ieşi din lumea textului şi a obiectiva experienţa (*Stepping out and Objectifying the Experience*).

Se poate uşor remarca faptul că etapele conturate aici definesc două perspective asupra textului, una deschisă din interiorul lumii lui (etapa a doua şi a treia) şi cealaltă deschisă prin distanţare (etapa a patra). Mai mult, modelul conturează, prin intermediul primului tip de relaţie, o etapă a pre-lecturii, etapă valorificată, adeseori, în tehnici ce conturează orizontul de aşteptare al cititorului.

Modelul construit de R. Scholes[14] desfăşoară, de asemenea, un scenariu complet; în cadrul lui, lectura se defineşte ca proces prin care cititorul îşi creează, pornind de la textul scriitorului, propriul său text. Tiparul cuprinde trei etape succesive ce corespund unor lecturi distincte:

1. lectura inocentă: „producere de text *din* (*within*) text";
2. lectura interpretativă: „producere de text *despre* (*upon*) text";
3. lectura critică: „producere de text *împotriva* (*against*) textului".

Cel de-al treilea model a fost creat de D. Barnes[15] şi vizează explicit studiul textului epic. Îl reţin pentru sugestiile metodologice care îl însoţesc şi pentru modul în care deschide, spre interpretare, prima etapă:

---

[13] J. Langer, *Rethinking Literature Instruction*, în J. Langer (coord.), *Literature Instruction, A Focus on Student Response*, National Council of Teacher of English, Urbana, Il., 1992., p. 40.

[14] R. Scholes, *Textual Power, Literary Theory and Teaching of English*, New Haven and London, Yale University Press, 1985, pp. 21-29.

[15] D. Barnes, *Supporting Exploratory Talk for Learning*, în K.M. Pierce, K.J. Gilles, *Cycles of Meaning: Exploring the Potential of Talk in Learning Communities* (eds.), Portsmouth, NH, Heinemann, 1993.

1. „identificarea cu lumea textului" – sarcinile de lucru urmăresc identificarea cititorilor cu personajele și interpretarea evenimentelor din punctul lor de vedere;

2. „textul și realitatea" – sarcinile de lucru urmăresc discutarea lumii textului din perspectiva asemănării ei cu lumea reală;

3. „textul ca artefact" – sarcinile de lucru urmăresc discutarea lumii textului ca operă, expresie a intenției autorului și a viziunii lui;

4. „experiența virtuală" – sarcinile de lucru urmăresc discutarea textul ca mesaj în sine, ce poate fi înțeles și savurat fără a lua în considerare situația autorului și intențiile lui.

Prin simpla alăturare a celor trei modele se poate observa genul lor proxim, reprezentat de recuperarea și integrarea, în scenariul didactic, a experienței identificării cu lumea textului, experiență specifică lecturii inocente. Ignorată de parcursurile tradiționale, ce debutau abrupt și dificil prin instituirea privirii interpretative, a privirii „de deasupra", cuprinderea textului din interior este, în opinia mea, un pas obligatoriu; un pas pe care manualele îl schițează încă timid, dar pe care profesorul trebuie să-l valorifice integral în situația în care urmărește realizarea unor interpretări fundamentate și coerente.

Diferența specifică a modelelor prezentate este și ea semnificativă, întrucât punctează marginile procesului lecturii și interpretării. E vorba, pe de o parte, de deschiderea conturată de J. Langer prin acel „a fi în afară și a păși înăuntru", deschidere ce presupune o primă descifrare a paratextului și un prim contur al orizontului de așteptare. E vorba, pe de altă parte, de continuarea interpretării prin exerciții de „producere de text împotriva textului", variantă sugerată de R. Sholes.

Pornind de aici se poate contura un model didactic complet, ce cuprinde deopotrivă etapele comprehensiunii (pre-lectura și lectura inocentă), precum și etapa interpretării (lectura critică), prelungită prin exerciții de rescriere a textului. Acest model recuperează, de asemenea, liniile trasate de J. Giasson în ceea ce privește comprehensiunea, etapă căreia trebuie să i se confere, în gimnaziu și nu numai, o atenție deosebită. Mai mult, scenariul didactic integrează și o secvență de explicație, orientată, de asemenea, înspre acuratețea comprehensiunii.

2.1. Comprehensiunea textului

Prima secvență a scenariului didactic pe care îl propun este centrată asupra comprehensiunii, iar strategiile care o pot orienta sunt următoarele:

1. strategii ce vizează etapa pre-lecturii, momentul proiecției inițiale a sensului; întrebările specifice sunt: „Ce gânduri provoacă lectura foii de titlu?", „Cum aproximăm sensul pornind de la titlu, subtitlu, moto?", dar și „Cum se orientează lectura după prima secvență citită?"; aceste întrebări pot structura jurnalul de lectură sau o secvență de dialog cu răspuns scris;

2. strategii ce vizează exprimarea și valorificarea reacțiilor emoționale pe care lectura le provoacă, reacții ce se pot constitui în puncte de pornire ale interpretării textului; întrebările specifice sunt: „Ce sentimente a provocat lectura tex-

tului?" „Ce amintiri personale a suscitat lectura textului?", „Care sunt întâmplările / imaginile / problemele care v-au surprins / pe care le consideraţi esenţiale etc.?"; aceste întrebări pot orienta, ca şi cele precedente, jurnalul de lectură sau pot fi rezolvate prin răspunsuri scrise;

3. strategii ce urmăresc corelarea aşteptărilor iniţiale cu rezultatele primei lecturi; întrebările specifice sunt: „Cum a răspuns textul aşteptărilor iniţiale?", „În ce măsură a depăşit aşteptările, a dezamăgit, a provocat?"; aceste întrebări pot structura dialogul oral şi scris sau se pot regăsi în fişa de evaluare a lecturii;

4. strategii ce urmăresc înţelegerea procesului lecturii: lectura anticipativă şi harta lecturii;

5. strategii ce urmăresc înţelegerea corectă a nivelului literal al textului: explicaţia, chestionarul pe marginea textului, descrierea secvenţelor textului, identificarea ideilor principale, rezumatul, glosarea textului, identificarea câmpurilor lexicale etc.

Dată fiind importanţa cunoaşterii exacte a nivelului literal, cunoaştere ce presupune, în termenii lui J. Giasson, acurateţea microproceselor, a proceselor de integrare şi a macroproceselor, prezint în rândurile ce urmează câteva din strategiile mai sus menţionate şi care nu figurează în anexe.

2.1.1. Explicaţia. Explicaţia vizează fie contextualizarea textului, fie circumscrierea sensului cuvintelor necunoscute.

Explicarea contextului

Activitatea poate urmări: a) înscrierea operei în orizontul creaţiei autorului din punct de vedere tematic, cronologic sau biografic şi b) înscrierea operei în perioada căreia îi aparţine din punct de vedere istoric şi / sau estetic.

Prin toate aceste cadrări, textului i se reduce din caracterul neobişnuit, straniu, uneori iritant pe care îl are, în virtutea statutului său de mesaj decontextualizat şi polisemantic. Mai mult, cadrările au rolul de a indica posibile vecinătăţi care, însumate, compun, cu timpul, câmpuri literare coerente: câmpul operelor marilor clasici, al basmelor, nuvelelor etc.

În opinia mea, explicarea contextului este, în gimnaziu, un demers necesar, un demers situat însă, ca importanţă, într-un plan secund. „Înrămării" textului i s-a acordat, multă vreme, un loc prea larg, evident în mini-lecţiile de istorie literară realizate de profesor şi în „introducerile" masive pe care elevii le memorau pentru a deschide analizele de text. O direcţie opusă pare să se contureze în unele din manuale actuale, manuale ce exclud complet rama şi rezolvă încadrarea prin fişe biografice sumare. Dar „rama" nu poate fi nici absentă şi nici nu poate concura „tabloul"; rostul ei este de a-l pune, discret, în evidenţă. De aceea, explicaţia este un gest necesar în măsura în care leagă textul de realitatea de dincolo de el, oferind date ce pot facilita receptarea; strategia îşi trădează însă rostul atunci când lămureşte zone îndepărtate tematic sau care depăşesc nivelul de înţelegere şi de lectură al elevilor (ex.: conturarea detaliată a profilul eminescian într-o lecţie în care elevii urmează să citească *Fiind băiet...* sau *La mijloc de codru*).

Locul explicaţiei îl văd, în primul rând, în deschiderea orelor de studiu al unui text nou. În situaţia în care explicaţia precedă prima lectură, momentul poate fi deschis prin întrebări de tipul „Ce ştiu despre autor, gen sau specie? / Ce ştiu despre literatura populară?". Acest mod de a începe explicaţia nu este singurul posibil; el are însă avantajul de a reliefa datele pe care elevii le deţin deja şi permit o intervenţie minimă şi semnificativă. Dar explicaţia poate fi aşezată şi după prima lectură a textului. În acest caz, clarificările vor fi legate de temă sau de modul în care textul recreează aspecte biografice.

Explicarea cuvintelor necunoscute

Cuvintele şi expresiile necunoscute pot fi, şi ele, conţinuturi ale explicaţiei. În privinţa lor, soluţiile pe care le oferă didactica sunt următoarele:

a) aşezarea momentului explicativ înainte de prima lectură (selecţia cuvintelor şi expresiilor o face profesorul);
b) situarea momentului explicativ după prima lectură (identificarea cuvintelor şi expresiilor o realizează elevii);
c) structurarea unei secvenţe explicative desfăşurate, o parte, înainte şi o parte, după prima lectură.

Alegerea uneia dintre soluţiile prezentate mai sus se face: a) în funcţie de numărul de cuvinte necunoscute (pentru un număr redus, prima variantă; pentru un număr mare, cea de-a doua) şi b) în funcţie de rolul cuvintelor în înţelegerea textului (cuvintele esenţiale în comprehensiune vor fi explicate înainte de prima lectură, iar celelalte, după parcurgerea textului). În legătură cu aşezarea secvenţelor consacrate cuvintelor necunoscute după prima lectură, se impune însă o subliniere: pentru a nu altera firescul şi intensitatea receptării, momentul imediat următor primei lecturi trebuie, în opinia mea, să valorifice reacţia emoţională faţă de text („Ce sentimente, amintiri... v-a provocat textul?") şi / sau modul în care elevii au configurat sensul global („Despre ce credeţi că vorbeşte textul? / Ce vă spune textul?"). În felul acesta, explicarea cuvintelor şi eventualele exerciţii lexicale vor fi amânate şi situate înainte de prima relectură. Susţin această eşalonare a momentelor învăţării datorită convingerii că ora de literatură trebuie să fie oră de receptare a textului literar şi că locul exerciţiilor lexicale se află, mai ales, în ora de limbă şi comunicare şi nu în ora de literatură. Acest fapt nu înseamnă că explicarea cuvintelor şi expresiilor trebuie exclusă din scenariu; acest fapt înseamnă doar că activitatea trebuie redusă şi aşezată în aşa fel încât să nu întrerupă, ci să faciliteze dialogul cu opera.

În privinţa modalităţilor de abordare a cuvintelor necunoscute, variantele didactice sunt două: sensurile pot fi oferite sau deduse (vezi şi Anexa nr. 21).

Sensuri oferite. Cuvintele / expresiile pentru care există sinonim pot fi prezentate izolat, iar corespondentul poate fi dat, după caz, de elevi, de profesor sau poate fi găsit prin consultarea glosarelor / dicţionarelor. În situaţiile în care termenii sau sintagmele sunt polisemantice, se impune prezentarea lor în context: contextul poate fi preluat din text sau creat de profesor. Contextul va fi preluat din text atunci când permite deducerea sensului. În caz contrar, sugerez ca profesorul să construiască o propoziţie sau un grup de propoziţii scurte prin care să expliciteze

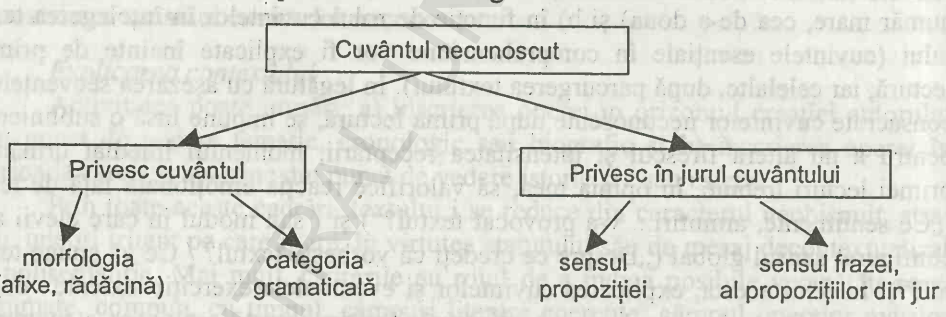
sensul. În situaţia în care profesorul indică folosirea dicţionarelor se impune, în prealabil, verificarea clarităţii definiţiilor.

Sensuri deduse. Circumscrierea sensului cuvintelor necunoscute se poate realiza şi prin formularea unor ipoteze bazate pe context sau prin analiză morfologică a cuvântului.

Analiza contextului pretinde observarea propoziţiei în care se află cuvântul necunoscut, pe de o parte, şi observarea vecinătăţilor ei, pe de altă parte. Astfel, de pildă, sensul verbului „a cutreiera" din propoziţia „Am cutreierat în lung şi-n lat locurile necunoscute..." poate fi dedus prin lectura atentă a frazei precedente („Din ziua în care m-am întors aici în târguşorul nostru cel vechi n-am stat o clipă") şi / sau a celei ce urmează („Am văzut la Siret locul unde ...."). În unele situaţii poate fi relevantă şi identificarea categoriei gramaticale.

Analiza morfologică presupune transferul unor cunoştinţe legate de mijloacele de îmbogăţire a vocabularului; ea constă în izolarea rădăcinii de afixe şi în aproximarea sensului, pornind de la rădăcină. Astfel, dacă elevul cunoaşte sensul cuvântului „glob" va putea cu uşurinţă să intuiască sensurile unor cuvinte precum „globular", „a îngloba" sau „globalizare".

Pentru a fi eficiente în ora de literatură, cele două strategii de deducere a sensului trebuie prezentate şi exersate în activităţile consacrate studiului vocabularului. Iată o variantă de prezentare a strategiilor:



O variantă interesantă de abordare a structurii lexicale a unui text constă în deschiderea lecţiei de literatură prin structurarea câmpurilor lexicale. Această abordare permite profesorului să definească termenii consideraţi necunoscuţi, facilitând astfel comprehensiunea. Tehnica este proprie activităţilor de receptare a textului liric, caracterizat prin paradigme semantice explicite (ex.: prima oră de studiu al poemului *Călin (File din poveste)* poate fi deschisă prin construirea câmpului lexical al codrului şi / sau al nunţii, arii semantice pe care lectura poemului le poate apoi extinde). Tehnica este compatibilă şi cu studiul textului epic, unde ariile pot fi circumscrise în funcţie de categoriile genului (actori / acţiuni / locuri / obiecte / modalităţi etc.). O astfel de intrare poate fi încercată în cazul basmului, specie ale cărei domenii lexicale sunt uşor de anticipat (vezi Anexa nr. 22). Analiza câmpurilor lexicale rămâne, însă, în primul rând, o modalitate de aprofundare a comprehensiunii; folosită cu această intenţie, strategia va fi aplicată

după relectură și va viza nu numai identificarea, ci și interpretarea câmpurilor semantice.

2.1.2. Tehnici de verificare și aprofundare a înțelegerii. Calitatea interpretării este determinată de acuratețea comprehensiunii, fapt ce explică numărul mare al strategiilor și importanța lor. Aceste strategii vizează fie prima lectură, fie activitățile ce urmează primei lecturi.

Prima lectură

Prima lectură poate fi realizată cu voce tare, de profesor și / sau de elevi, integral sau pe fragmente. Există și varianta lecturii silențioase, dirijate sau nedirijate. Orientarea lecturii se poate face indirect, prin explicație sau direct, prin formularea unor sarcini precum: „Citiți textul cu intenția de a-l putea povesti / de a-i numi tema". Lectura nedirijată poate fi pregătită printr-o invitație la lectură, de genul: „Citește textul. Nu te opri la cuvintele necunoscute. Călătorește liber în lumea lui. Încearcă s-o vezi / să afli ce se întâmplă ...".

Dar prima lectură poate fi realizată și fragmentar, de profesor, prin tehnica lecturii anticipative, adecvată epicului, sau prin harta lecturii, proprie textului liric (vezi Anexa nr. 24). Modalitățile de verificare a înțelegerii textului după prima lectură sunt numeroase; reținem pentru eficiență: a) exercițiile de completare a spațiilor albe; b) chestionarele focalizate pe conținut; c) exerciții cu variante multiple sau d) exerciții de tipul adevărat / fals. Toate acestea urmăresc verificarea primului nivel al înțelegerii și presupun „comprimarea" textului, reducerea lui la problematica și articulațiile majore ale conținutului. Iată un exemplu de exercițiu de completare: „Întâmplarea se petrece... Eroul central este.... Evenimentele sunt declanșate de .... Evenimentele sunt următoarele.... În final eroul....".

Relectura

Există și alte tehnici de comprimare, ce presupun însă relectura; din seria lor reținem: a) identificarea ideilor principale și rezumatul, specifice epicului și dramaticului (vezi Anexa nr. 25) și b) identificarea cuvintelor cheie și a câmpurilor semantice, specifice liricului (vezi Anexa nr. 22).

Relectura poate fi condusă și spre activități de „reconstituire" a textului, de redare a tuturor secvențelor lui. Prezența unei asemenea etape este, în opinia mea, extrem de importantă și poate fi realizată: a) printr-un dialog ce urmărește aprofundarea fiecărei secvențe din perspectiva conținutului și a modalității reprezentării (ex. „Ce prezintă primul aliniat / tablou / prima strofă? Cum este prezentat? De ce credeți că scriitorul a ales această modalitate de prezentare?"); b) rearanjarea textului și justificarea modalității de rescriere. Aplicarea acestei strategii presupune alegerea unui text scurt și constă în formularea unei sarcini de lucru de tipul: „Rearanjează textul în așa fel încât să evidențiezi asemănări între cuvinte, propoziții, fraze, precum și cuvintele, propozițiile, frazele, pe care le consideri cele mai importante. Folosește, dacă dorești, culori și / sau caractere diferite". Iată, de pildă, două rescrieri ale poemului *Izvorul nopții* de Lucian Blaga, realizate de elevii din clasa a VIII-a:

IZVORUL NOPŢII
FRUMOASO,
Ţi-s ochii aşa de negri
încât seara când stau culcat cu capu-n poala ta îmi pare că
ochii tăi, adâncii, sunt izvorul
din care tainic curge noaptea peste văi, şi peste munţi şi peste şesuri,
acoperind pământul c-o mare de-ntuneric.
Aşa-s de negri ochii tăi,
LUMINA MEA.

IZVORUL NOPŢII
frumoaso,
ţi-s OCHII AŞA DE NEGRI
încât seara când stau culcat cu capu-n poala ta îmi pare că
OCHII TĂI, ADÂNCII, SUNT IZVORUL
DIN CARE TAINIC CURGE NOAPTEA
peste văi, şi peste munţi şi peste şesuri, acoperind pământul c-o mare de-ntuneric.
AŞA-S DE NEGRI OCHII TĂI,
LUMINA MEA.

2.2. Interpretarea textului

În didactică, interpretarea este identificată, adeseori, cu relectura realizată din perspectiva categoriilor de teorie literară cunoscute de elev. Şi aceasta este, fără îndoială, una din dimensiunile lecturii critice, lectură ce presupune obiectivarea experienţei estetice şi cadrarea ei prin intermediul unor repere construite de ştiinţele literaturii. Dar despre toate aceste aspecte şi despre tehnica analizei de text va fi vorba în secvenţele următoare. Ceea ce doresc să subliniez aici este faptul că interpretarea nu se reduce la analiza literară, ci o continuă şi îi dă sens.

Două sunt, în opinia mea, ariile pe care interpretarea le poate locui în gimnaziu. Prima se conturează prin regruparea semnelor, cea de-a doua se deschide prin interogarea zonelor de indeterminare. Dintre tehnicile de regrupare a semnelor unele au fost deja discutate; e vorba de structurarea câmpurilor lexicale şi de rearanjarea textului. În aceeaşi serie se pot înscrie harta personajelor sau strategia „delinearizării-realinearizării" textului epic şi dramatic.[16] Prima strategie presupune reprezentarea grafică a personajelor şi a relaţiilor dintre ele, cea de-a doua constă în selectarea unor constante (ex.: selectaţi descrierile satului Sărăceni; selectaţi fragmentele ce prezintă probele prin care trece Făt-Frumos; selectaţi şi grupaţi toate indicaţiile scenice aşezate în faţa replicilor lui Ştefan Tipătescu etc.). Toate aceste tehnici pot fi orientate diferit: înspre aprofundarea înţelegerii sau înspre interpretare; în cea de-a doua situaţie, profesorul va cere justificarea selecţiei şi comentarea semnelor.

Dar interpretarea se poate realiza nu numai prin regruparea semnelor, ci şi prin clarificarea zonelor de indeterminare, locuri textuale unde minusul de infor-

[16] Myszor, F., J. Baker, *Living Literature*, London, Hodder and Stoughton, 2000, pp. 29- 33.

mație înseamnă plus de sens. Două sunt strategiile centrate asupra acestui aspect. Prima poartă un nume explicit și poetic în același timp – „rostirea nerostitului" – și a fost formalizată de F. Myszor, J. Baker pentru textul epic.[17] Reținem dintre sarcinile de lucru propuse în *Living Literature* doar câteva: scrieți ceea ce gândesc personajele și nu spun; exprimați ceea ce gândesc celelalte personaje despre erou; scrieți ceea ce ar trebui să gândească cititorul. A doua strategie asupra căreia m-am oprit a fost structurată de I. L. Beck, M. G. McKeown, R. L. Hamilton și L. Kucan într-o carte care îi poartă numele: „Interogarea autorului".[18] Fără a rămâne în litera tehnicii, structurată pentru orice tip de text, reținem diferența fină între întrebare (*question*), orientată spre ceea ce textul spune, și nedumerire (*querie*), orientată spre ceea ce textul nu spune sau spune incomplet. Reținem, de asemenea, importanța structurării discuțiilor în jurul nedumeririlor, adresate în opinia mea, textului și nu autorului. Iată câteva exemple ce numesc nedumeri: Ce sens atribuiți expresiei „acoperă-mi inima... cu umbra ta"?; Ce semnificație atribui faptului că Făt-Frumos, pentru a trece de pădurea cu fiare, are nevoie de un ajutor mai puternic decât calul năzdrăvan? Cum interpretezi secvența cu „piesa de teatru" din fragmentul: „Se poate atâta distracție, atâta nebăgare de seamă! O scrisoare de amor s-o arunci în neștire într-un buzunar cu batista [...]. Atâta neglijență nu se pomenește nici în romane, nici într-o piesă de teatru".

Strategiile de interpretare pot fi prelungite prin secvențe ce vizează, în termenii lui R. Scholes, producerea de „text împotriva textului". Asemenea activități presupun, prin comparație cu demersurile interpretative, o și mai mare distanță față de text, exprimată prin: redactarea unor parodii, a unor extensii ale textului (ex.: imaginați-vă drumul lui Goe cu birja) sau prin rescrierea unor fragmente (ex.: rescrieți descrierea bisericii din Sărăceni adăugând câteva detalii noi).

În încheierea acestui capitol ce a descompus, din perspectivă didactică, etapele întâlnirii cu textul, prezint trei variante de structurare a unui grup de lecții consacrate studiului de text literar.

Varianta I	Varianta a II-a	Varianta a III-a
Explicație (inclusiv expresii și cuvinte necunoscute)	Abordarea textului prin intermediul câmpului lexical	Discuție (circumscrierea orizontului de așteptare)
Prima lectură integrală sau lectura anticipativă	Prima lectură	Prima lectură
Valorizarea răspunsului subiectiv Verificarea comprehensiunii sensului global: comprimarea textului	Explicație (cuvinte și expresii necunoscute)	Verificarea comprehensiunii sensului global Explicarea cuvintelor necunoscute
A doua lectură	A doua lectură	A doua lectură
Verificarea comprehensiunii textului în	Valorificarea răspunsului subiectiv	Verificarea comprehensiunii textului în detaliu:

[17] Myszor, F., J. Baker, *Op. cit.*, p. 39.
[18] Beck., I.L. *et alii, Questioning the Autor, An Approach for Enhancing Student Engagement with Text*, International Reading Association, Newark, Delaware, 1997.

detaliu: reconstituirea textului	Verificarea comprehensiunii sensului global: comprimarea sensului	reconstituirea textului
A treia lectură	A treia lectură	A treia lectură
Interpretarea textului	Verificarea comprehensiunii textului în detaliu	Interpretarea textului
Exerciţii de redactare	Interpretarea textului	Exerciţii de redactare

3. Studiul textului epic

„Scorpia, cu o falcă în cer şi cu alta în pământ şi vărsând flăcări, se apropie ca vântul de iute; iar calul se urcă repede ca săgeata până cam deasupra şi se lăsă asupra ei cam pe de-o parte. Făt-Frumos o săgetă..."

(*Tinereţe fără bătrâneţe şi viaţă fără de moarte*)

Interesul elevilor de gimnaziu pentru textul epic este un fapt arhicunoscut, motiv pentru care nu voi puncta decât formele de bucurie pe care le face posibile: a) bucuria de a cunoaşte, de a explora noi teritorii: călătorie esenţială, ce prelungeşte şi complineşte experienţa limitată pe care o permite realul; călătorie cu riscuri şi costuri puţine, ce oferă şansa unor întregiri; b) bucuria de vedea confirmate adevăruri cunoscute sau abia întrezărite, de a găsi exprimate, cu claritate, gânduri vagi sau sentimente confuze; c) bucuria de a compensa dezacordul cu lumea exterioară; de a-l uita prin cufundarea într-un univers diferit sau de a găsi soluţii corective prin consultarea acestor alte lumi.[19]

Forţa modelatoare a epicului asupra preadolescenţilor şi adolescenţilor constă nu numai în promisiunile de împlinire pe care le oferă, ci şi în accesibilitatea discursului care le poartă. În virtutea situării sale în timp şi printre evenimente, fiinţa umană are, spune Ricoeur, o relaţie de familiaritate cu lumea acţiunii şi, în consecinţă, capacitatea de a-i conferi sens: „Lumea desfăşurată de orice operă narativă este totdeauna o lume temporală [...]. Timpul devine timp uman în măsura în care este articulat într-o formă narativă; în sens invers, povestirea este semnificativă în măsura în care desenează trăsăturile experienţei temporale".[20] Aflat la îndemână datorită familiarităţii noastre cu lumea acţiunii (numită „comprehensiune practică a acţiunii"), textul epic este şi o sursă de a spori această familiaritate, de a o aprofunda şi remodela. Şi asta, întrucât conţine modele de articulare semnificantă a evenimentelor, tipare din perspectiva cărora putem înţelege şi judeca lumea reală.

3.1. Comprehensiunea textului

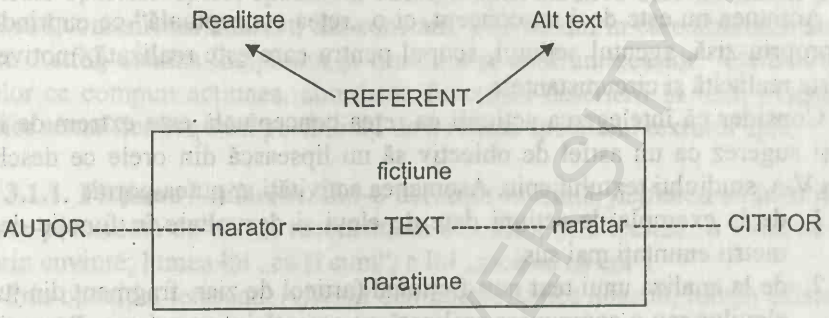
Conceptele teoretice prezente în programele de gimnaziu sunt, deopotrivă, obiecte de studiu şi instrumente de analiză sau, mai precis, sunt, la început, obiecte de studiu şi apoi, instrumente de analiză. Şirul lor cuprinde categoriile funda-

[19] Pentru o discuţie detaliată asupra funcţiilor formative ale epicului vezi, J.-L. Dumortier, Fr. Plazanet, *Pour lire le récit*, Paris, Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, 1990, pp. 9-18.

[20] P. Ricoeur, *Temps et récit*, vol. I, Paris, Seuil, 1983, p. 17.

mentale ale genului, dar şi categorii prin care genul este specificat, parţializat. În prima serie se înscriu perechile conceptuale autor - narator, cititor - naratar, referent - ficţiune şi ficţiune - narăţiune; în cea de-a doua se aşază speciile genului epic: basm, baladă, schiţă, nuvelă, roman etc.

Prima serie îşi propune să cadreze epicul în ansamblu, iar spaţiul conceptual astfel creat poate fi reprezentat după cum urmează:



În legătură cu tabloul global al genului se impun următoarele precizări: a) naratarul nu apare decât indirect, atunci când se abordează povestirea în ramă; b) dintre cele două tipuri de referent (realitate şi alt text) este vizată doar realitatea; cel de-al doilea aspect poate fi atins numai în cazul în care, printre exerciţiile de scriere, figurează şi parodia; c) în prim-planul demersului didactic stau coordonatele universului ficţional („subiectul" şi momentele subiectului, personajele, spaţiul şi timpul istoriei) şi mai puţin problemele „narăţiunii" (tehnicile prin care acţiunea şi personajele, spaţiul şi timpul sunt reprezentate, puse în text).

Cea de-a doua serie de concepte selectează speciile reprezentative, urmărind aprofundarea problematicii genului la nivelul formelor ce îl concretizează. În cazul activităţilor de predare a acestor categorii, ca de altfel în cazul tuturor activităţilor de structurare a conceptelor de teorie literară, profesorul poate opta pentru unul din cele patru demersuri fundamentale (inductiv, deductiv, analogic şi dialectic); există şi alte variante metodologice dintre care reţin, pentru eficienţă, activităţile de scriere / de rescriere a unor fragmente de text sau a textului integral. Dar, indiferent de soluţia metodologică aleasă, se impun o serie de paşi ce preced şi urmează activitatea propriu-zisă de formare a conceptelor. Aceştia sunt:

1. lectura şi relectura textului în vederea realizării comprehensiunii; cadrarea textului din perspectiva conceptelor pe care elevii le deţin deja; interpretarea textului;
2. activitatea de structurare a conceptului;
3. regândirea textului din perspectiva noului concept şi reflecţia asupra modului în care va fi aplicat.

Textul narativ este, în mod esenţial, re-prezentare a unei / unor acţiuni. Acţiunea poate fi definită extrem de simplu prin *ceea ce săvârşeşte / face cineva.* Acesta

este sensul ce i se conferă termenului în mod constant şi la el se referă P. Ricoeur atunci când vorbeşte despre „comprehensiunea practică" a acţiunii.

Dar acţiunea îşi dobândeşte sensul deplin numai în momentul în care este corelată cu un *scop*, explicată prin *motive* şi integrată unor *circumstanţe*. Mai mult decât atât, ea presupune interacţiunea cu alte persoane, interacţiune ce poate lua formele cooperării, competiţiei sau luptei. De aici pot decurge întrebările fundamentale prin care profesorul poate viza circumscrierea acţiunii: *Ce se săvârşeşte*? *Cine*? *De ce*? *Împreună cu cine şi / sau împotriva cui*? şi *Cum*?

Acţiunea nu este deci un concept, ci o „reţea conceptuală" ce cuprinde acţiunea propriu-zisă, agentul acţiunii, scopul pentru care este realizată, motivele din care este realizată şi circumstanţele.

Consider că înţelegerea acţiunii ca reţea conceptuală este extrem de importantă şi sugerez ca un astfel de obiectiv să nu lipsească din orele ce deschid, în clasa a V-a, studiului textului epic. Asemenea activităţi ar putea porni:

1. de la exemple de acţiuni date de elevi şi dezvoltate în funcţie de parametrii enunţaţi mai sus;
2. de la analiza unui text non-ficţional (articol de ziar, fragment din jurnalul elevilor sau o compunere realizată cu această intenţie (ex. „Povestiţi în 5 rânduri o întâmplare la care aţi participat sau aţi fost martori în ultimele două zile.").

În situaţia în care se optează pentru un astfel de demers, sugerez ca: a) punctul de plecare să nu fie un text ficţional, text în care acţiunea este configurată specific; b) discuţiile să vizeze toate componentele acţiunii. Sugerez, de asemenea, ca în abordarea tuturor textelor epice, cele cinci întrebări fundamentale să fie considerate puncte de plecare. Recurenţa lor poate permite formarea, în timp, a unei grile de lectură capabile să cuprindă acţiunea în întregul ei.

Al doilea pas al apropierii de discursul epic este abordarea aspectelor legate de „comprehensiunea narativă". Receptarea textului epic presupune, în viziunea lui P. Ricoeur, „familiaritatea cititorului cu termeni precum agent, scop, mijloc, circumstanţă, ajutor, ostilitate, cooperare, conflict, succes, eşec etc."[21] Receptarea textului epic presupune deci înţelegerea reţelei conceptuale a acţiunii, dar nu se poate opri aici. Ea pretinde şi înţelegerea modului în care textul o transformă, o configurează după legi specifice.

În linii mari, configurarea narativă înseamnă, în primul rând, *transformarea succesiunii evenimentelor într-o unitate semnificantă*; o unitate ce poate fi tradusă, printr-un act reflexiv, într-un singur „gând", numit, de regulă, „tema" textului.

În al doilea rând, *procesul de configurare a acţiunii impune suitei de evenimente „sensul punctului final"*, impune coeziune şi coerenţă întregului; coeziune a secvenţelor, corespondenţa între început şi sfârşit şi între fiecare secvenţă şi întreg.[22]

---

[21] *Ibidem*, p. 88.

[22] Nu am reţinut, din discuţia nuanţată a lui Ricoeur, decât acele elemente care ar putea avea relevanţă în studiul textului epic în gimnaziu; pentru o privire de ansamblu asupra problematicii, vezi capitolul *La triple mimèsis* din *Temps et récit*, Ed. cit., pp. 87-100.

Faptul că, în textul epic, acțiunea / acțiunile formează o unitate semnificantă, o unitate construită din perspectiva punctului final nu este, în opinia mea, un aspect oarecare și nu poate fi transmis printr-o lecție sau un grup de lecții; fără îndoială că evidențierea acestui aspect poate fi încercată, iar confruntarea unui text non-ficțional cu unul ficțional poate constitui un bun punct de pornire. Dar specificul configurației narative este mai mult decât un simplu episod al studiului textului epic: este perspectiva în deschiderea căreia este bine să fie așezate toate lecțiile consacrate operelor epice; specificul configurației narative este un mesaj pe care merită să-l comunicăm indirect, dar constant, prin modul în care abordăm acest tip de text. Astfel, analiza incipitului și finalului și confruntarea lor, justificarea momentelor ce compun acțiunea, abordarea funcțiilor descrierii în text, evidențierea detaliilor semnificative sunt posibilități de a reliefa specificul textului epic.

3.1.1. Ficțiune / referent. Într-o definiție succintă, *ficțiunea* se identifică cu lumea re-prezentată de text și reconstituită de cititor prin lectură: o lume ce există în și prin cuvinte; lumea lui „ca și cum", a lui „ziceam că era".

Prin opoziție, termenul *referent* denumește lumea noastră, lumea existentă în afara textului, lume la care textul se referă și pe care o re-creează prin recompunere, transfigurare sau deformare. Dar termenul „referent" denumește și un alt text, pe care opera îl poate rescrie[23].

Abordările explicite ale distincției ficțiune / referent (concept restrâns de programe la realitate) pot fi intermediate de texte de inspirație istorică, de legende etiologice sau de orice alt tip de text al cărui univers-prim poate fi recompus sau circumscris. În aceste situații, demersul didactic va porni de la confruntarea a două texte cu subiect identic – unul literar și celălalt non-literar (ex.: un fragment din manualul de istorie ce transcrie lupta de la Rovine și fragmentul din *Scrisoarea III*; un text despre apariția lanțurilor muntoase și legenda românească *Albina, ariciul, munții*; un text despre formarea coralilor și secvența din mitul lui Perseu ce explică același fenomen etc.). În aceste cazuri, parcursul va fi inductiv, iar discuția va urmări stabilirea trăsăturilor distinctive ale celor două tipuri de text; accentele pot cădea asupra diferențelor de viziune și limbaj, dar și asupra interpretărilor plurale pe care textul literar le face posibile (ex.: legenda apariției munților conturează și tipuri diferite de comportamente și consecințele lor; legenda coralilor vorbește și despre faptul că suferința, sângerarea poate fi transformată, transfigurată).

Aceeași problematică poate fi cadrată și prin analiza unor opere / fragmente de opere ce trec în imagine raportul ficțiune-realitate. Așa sunt, de pildă, *Alice în țara minunilor* de L. Carroll, *Povestea fără sfârșit* a lui M. Ende sau, și așa pot fi citite unele dintre secvențele „jocului de-a reginele" din *Rem*-ul lui M. Cărtărescu. Asemenea texte permit, prin marginile lor: a) conturarea raportului de concordanță-discordanță dintre ficțiune și realitate; b) evidențierea specificului lecturii textului ficțional; c) evidențierea efectelor pe care lectura le poate avea asupra cititorului. Pornind, de pildă, de la opera lui Lewis Carroll, discuția cu elevii poate pune în

[23] Cf., Y. Reuter, *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Bordas, 1991, p. 37.

evidenţă faptul că lectura presupune intrare, cutreier şi ieşire din universul imaginar, dar şi îndeplinirea unor ritualuri, cunoaşterea unor coduri, prezenţa unui ghid etc.

În situaţia în care profesorul doreşte să extindă problema referenţialităţii prin relaţia text ficţional – alt text, drumul cel mai scurt este parodierea unei poveşti (ex.: Rescrieţi *Capra cu trei iezi* ca poveste în care cei trei iezi întind o cursă lupului, îl prind şi îl pedepsesc.).

3.1.2. Autor / narator – lector / naratar. Realizarea distincţiilor autor / narator şi lector / naratar are acelaşi rost ca şi cea precedentă; e vorba de a trasa o linie de demarcaţie între text şi ceea ce există în afara lui, fără a-i fi însă străin. Şi, în spaţiul din afara textului (*le hors-text*), se află realitatea pe care opera o recreează, autorul şi cititorul.

Autorul (scriitorul, prozatorul) este „cel ce există sau a existat în carne şi oase, în lumea noastră". În mod simetric, la celălalt pol al comunicării literare se află cititorii reali. În interiorul textului reflexele autorului şi cititorului sunt naratorul şi naratarul. Naratorul este cel care „pare să povestească istoria în interiorul cărţii şi care nu există decât în cuvintele cărţii". În mod simetric, naratarul este „cel căruia i se adresează naratorul, în mod explicit sau implicit, în universul textului."[24]

Diferenţa autor / narator poate fi abordată prin strategii diverse. Dintre ele menţionez jocul de rol şi exerciţiile de redactare ce vizează modificarea instanţei naratoriale.

Jocul de rol presupune, în acest caz, reprezentarea modului în care un autor concepe un fragment de text epic şi dramatizarea fragmentului respectiv. Activitatea s-ar putea desfăşura în felul următor: 1. profesorul alege un fragment de text cu acţiune simplă şi personaje puţine (ex.: episodul despre furatul cireşelor din *Amintirile...* lui I. Creangă), citeşte şi discută cu elevii conţinutul; 2. distribuie rolurile: autorul (Ion Creangă), naratorul şi cele două personaje (Nică şi mătuşa Mărioara); 3. profesorul explică modul în care vor fi interpretate rolurile: autorul va sta la masa de scris, va gândi cu voce tare istoria, va decide ce vor face şi vor spune personajele, va hotărî cine şi cum va povesti textul; naratorul va relata venirea lui Nică la moş Vasile, explicaţia legată de obiceiul torsului etc.; personajele vor rosti replicile şi vor săvârşi acţiunile; 4. actorii îşi decid intervenţiile şi, dacă doresc, desenează măşti sau semne distinctive; 5. autorul, naratorul şi actorii pun în scenă producerea textului şi textul. În situaţia în care profesorul doreşte să antreneze întreaga clasă, el va crea grupe formate dintr-un număr de elevi egal cu numărul rolurilor, iar reprezentările se pot transforma în concurs.

Drumul cel mai scurt spre evidenţierea distincţiei autor-narator îl reprezintă repovestirea (scrisă sau orală) a unui text scurt, repovestire realizată prin schimbarea instanţei narative. Sarcini de lucru precum „Rescrieţi *Ursul păcălit de vulpe*

[24] *Ibidem*, p. 36.

din perspectiva ursului / *Scufița Roșie* din perspectiva scufiței / a bunicii ..." sunt prilejuri de a pune în evidență nu numai distincția autor / narator, dar și modul în care schimbarea instanței narative impune modificarea textului la toate nivelurile: timpul povestirii, registrul lingvistic, sistemul personajelor, structura discursului etc.

În situația în care se dorește extinderea seriei autor / narator prin cititor / naratar, textul lui Sadoveanu, *Hanul Ancuței,* poate deveni un bun punct de plecare. Analiza istoriilor ce compun textul permite: 1. circumscrierea celor două categorii (cea a cititorilor reali, reprezentați, punctual, de elevi și cea a naratarilor, reprezentați de ascultătorii de la han) și 2. evidențierea schimbărilor de rol narator - naratar, schimbare specifică povestirii în ramă.

3.1.3. Ficțiune / „narațiune" („istorie" / „povestire"). Distincția dintre ficțiune și narațiune vizează nivelurile textului. Ficțiunea desemnează, așa cum am mai afirmat, universul creat de text și reconstituit de cititor sau, în cuvintele lui Y. Reuter, „universul creat, istoria așa cum poate fi reconstituită, personajele, spațiul, timpul..."[25] Termenul „narațiune" desemnează, în această abordare dihotomică, modul de organizare al ficțiunii în textul ce o reprezintă, tehnicile prin care ficțiunea este pusă în scenă (statutul naratorului, perspectiva narativă, modul de ordonare și de reprezentare a evenimentelor, modalitățile de construcție a personajelor, a spațiului, timpului etc.).

Perechea de termeni propusă de Reuter, ficțiune-narațiune, poate fi corelată cu dubletele „istorie" / „povestire" (naratologia genettiană) sau „subiect" / „fabulă" (formalismul rus); corelația se justifică prin miza dublă a perechilor: ele vizează deopotrivă *ce*-ul și *cum*-ul textului. Opțiunea pentru varianta propusă în *Introduction à l'analyse du roman* a avut în vedere faptul că programele fixează drept conținuturi raportul realitate-ficțiune și, deci, circumscrierea termenului de ficțiune; pornind de aici, am considerat că prezența unei dihotomii care îl conține, simplifică peisajul conceptual al textului epic și permite abordarea tuturor coordonatelor universului ficțional (acțiune, personaje, spațiu și timp) și nu numai abordarea acțiunii. Fără îndoială, se poate încerca și conturarea termenilor consacrați de G. Genette sau de formaliștii ruși. Cred însă, că și în aceste cazuri, perspectiva dublă trebuie extinsă dincolo de acțiune, înspre personaje, spațiu și timp.

În situația în care profesorul va opta pentru perechea ficțiune-narațiune demersurile didactice vor viza:

1. circumscrierea componentelor universului ficțional: seria cronologică a evenimentelor ce compun acțiunea textului; spațiul și timpul în care se petrece acțiunea și profilul personajelor care o săvârșesc;

2. evidențierea modului în care universul ficțional este pus în text: statutul naratorului, ordinea și ritmul în care sunt prezentate evenimentele, modul în care este conturat spațiu-timpul, modul în care sunt construite personajele.

Consider că așezarea în oglindă a ficțiunii și narațiunii poate articula demersurile didactice orientate înspre studiul textului narativ; le poate orienta simultan și

[25] Y. Reuter, *Op. cit.*, p. 37.

diferit înspre un *ce* al textului şi înspre un *cum* al realizării lui. Într-o reprezentare stilizată, demersurile ar urma să se organizeze în jurul următoarelor întrebări:

Universul ficţional	Naraţiunea
Care sunt evenimentele textului?	Cum sunt evenimentele prezentate în text?
Care sunt aspectele ce definesc personajele?	Cum sunt prezentate personajele?
Care este spaţiul şi timpul în care se petrec evenimentele?	Cum este conturat spaţiul şi timpul?

Ordinea abordării problemelor poate fi schimbată în funcţie de text, de obiectivele lecţiei sau de strategia profesorului. Ceea ce se impune însă, în toate cazurile, este evidenţierea, în paralel, a componentelor universului ficţional şi a modului în care sunt ele reprezentate în text. Astfel, discuţia legată de momentele acţiunii o văd continuată printr-un dialog ce urmăreşte evidenţierea ordinii în care momentele acţiunii sunt plasate în text; tot astfel, discuţiile legate de spaţiul şi timpul acţiunii sau de portretele personajelor le văd orientate şi spre procedeele prin care textul le configurează.

De la întrebările generale prezentate mai sus se poate porni şi în structurarea comentariului (vezi Anexa nr. 27). În acest caz, se vor formula şi o întrebare ce vizează conturarea statutului naratorului (Cine narează evenimentele? Din ce perspectivă?), şi întrebări ce vizează formularea sensului global al textului („Care este tema textului?“) şi semnificaţiile lui posibile („Ce semnificaţii generale putem atribui textului?“ şi „Cu ce scop a fost scris textul?).

3.1.4. Acţiunea. Reflexele „gramaticii povestirii“ în didactica limbii şi literaturii române se regăsesc în două modele ce vizează organizarea timpului *ficţiunii* (*istoriei*, *subiectului*).

Primul model cuprinde expoziţiunea, intriga, desfăşurarea acţiunii, punctul culminant şi deznodământul; cel de-al doilea, starea iniţială, transformarea (complicaţia, dinamica, rezolvarea) şi starea finală. Primul model a structurat, decenii la rând, demersurile de analiză a textului epic şi a fost preluat, cu o singură excepţie, de noile manuale. Cel de-al doilea, denumit „schemă canonică“ sau „schemă cvinară“, poartă semnăturile lui A.J. Greimas şi P. Larivaille şi apare, uşor modificat, în manualele semnate de Al. Crişan, S. Dobra şi F. Sâmihăian. O analiză contrastivă, menită să evidenţieze calităţile şi limitele celor două structuri minimale, poate porni de la confruntarea lor cu varianta propusă de D. Spiegel drept gen proxim al studiilor de „gramatică“ a povestirii.

Categoriile povestirii minimale

Spiegel	Varianta tradițională	Greimas și Larivaille	
1. Expoziţiunea: prezentarea personajelor, a timpului şi locului, dar şi prezentarea situaţiei în care se află personajul la începutul istoriei, prezentare realizată de obicei prin „a fost odată..."	**1. Expoziţiunea**	**1. Starea inițială**: starea de echilibru care precedă declanşarea acţiunii.	
2. Evenimentul declanşator: prezentarea evenimentului care face istoria să demareze, prezentare introdusă, de obicei, prin „într-o bună zi..."	**2. Intriga**: prezentarea evenimentului / evenimentelor care declanşează acţiunea	**2. Complicaţie sau forţă perturbatoare**: prezentarea faptelor care rup echilibrul (conflict între personaje sau dorinţă neîmplinită).	T R A N S F O R M A R E A
3. Complicaţia: - reacţia personajului (ceea ce personajul gândeşte sau spune, ca reacţie la evenimentul declanşator); - scopul (ceea ce personajul decide să facă pentru a rezolva problema); - încercarea (efortul personajului pentru a rezolva problema).	**3. Desfăşurarea acţiunii**: prezentarea evenimentelor la care ia parte eroul în vederea depăşirii situaţiei de criză conţinută în intrigă	**3. Dinamica acţiunii**: proba, conflictul, eventualele peripeţii.	
	4. Punctul culminant: punctul de maximă tensiune		
4. Rezolvarea: - dezvăluirea rezultatelor încercării personajului de a rezolva problema.	**5. Deznodământul**: rezolvarea situaţiei de criză	**4. Rezolvarea sau forţa echilibrantă**: evenimentele care pun capăt încercărilor.	
5. Finalul: - consecinţele pe termen lung ale acţiunii personajelor (secvenţă facultativă); ex. „Au trăit fericiţi..."		**5. Starea finală**: noul echilibru ce poate, la rândul său, să devină punct de plecare al unui nou episod.	
6. Morala (secvenţă facultativă).			

Această aliniere a modelelor nu este întru totul corectă; unele dintre echivalenţele pe care le-am stabilit sunt aproximative, şi asta, pentru că scopul ordonărilor nu este acelaşi. Astfel, privit în oglinda reprezentată de constantele stabilite de D. Spiegel, desenul primului model detaliază debutul şi gradează centrul acţiunii, dar rămâne vag în privinţa finalului. Citită din acelaşi punct de vedere, „schema canonică", mult mai echilibrată şi deschisă (starea finală se poate converti în debut al

unui alt episod), nu reprezintă explicit evoluția acțiunii spre un punct culminant (dar nici nu o exclude).

În opinia mea, modelul structurat de Greimas şi Larivaille este mai generos; motivele sunt următoarele: a) permite, prin repetare, re-prezentarea unor texte în care acțiunile sunt înlănțuite; b) permite înscrierea, în a treia secvență (dinamica acțiunii), a unei serii de evenimente negradate şi, nu în ultimul rând, c) permite includerea, în spațiul evenimentului declanşator, a unor motive de natură interioară: dorința, suferința etc.

Dar, indiferent de opțiunea autorilor de manuale şi / sau a profesorilor pentru una sau alta dintre reprezentările structurii narative,[26] importanța prezenței lor în ora de literatură rămâne un fapt de necontestat. Şi asta, întrucât modelele permit nu numai analiza configurației textelor literare, ci şi crearea, de către elevi, a unor texte narative coerente. Mai mult, ordinea pe care o fac vizibilă permite structurarea exercițiilor de verificare a nivelului la care s-a realizat comprehensiunea. Mă refer la chestionarele de evaluare a comprehensiunii, la activitățile de rezumare sau povestire a textului sau la decuparea textului în vederea realizării lecturii anticipative, toate realizate în funcție de momentele subiectului.

Importanța cunoaşterii structurii minimale nu poate fi negată dar, în acelaşi timp, nu-i pot fi ignorate nici limitele. Dintre limitele subliniate de J. Giasson reţin următoarele: a) cunoaşterea structurii canonice nu ajută la înțelegerea structurilor necanonice; b) activitățile centrate explicit asupra structurii pot pune în umbră conținutul textelor.[27] Dacă prima limită nu poate fi depăşită, cea de-a doua poate fi atenuată prin integrarea atentă a conținuturilor textului în tiparul ales.

Prezint în continuare două texte ce refuză încorsetarea în formule rigide şi pretind aplicarea plastică a schemei canonice. Discuția intenționează să sublinieze faptul că miza analizei structurii nu trebuie să fie recunoaşterea modelului, ci evidențierea modului în care textele re-creează sau trădează tiparul. Şi e suficient să ne gândim la *D-l Goe...* sau la *Vizită* şi la modul în care ele dejoacă încercările de cadrare rigidă.

Textele alese sunt *Tinerețe fără bătrânețe şi viață fără de moarte* şi *Povestea* lui Creangă: primul acceptă două cadrări, iar cel de-al doilea refuză chiar şi modelul structural cel mai generos: modelul canonic.

---

[26] Cele două modele prezente în didactica românească nu sunt singurele, iar constantele lui D. Spiegel au fost şi ele preluate drept cadru al demersurilor didactice; vezi în acest sens J. Giasson, *Op. cit.*, pp. 97-108.

[27] J. Giasson, *Op. cit.*, pp. 101-103.

Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte

<table>
<tr><td colspan="2">Situația inițială: Făt-Frumos refuză să se nască în lumea îmbătrânirii și a morții
- dorința împăratului și împărătesei de a avea urmași;
- apariția vraciului și prevestirea;
- refuzul copilul de a se naște și promisiunea împăratului.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Complicația sau forța perturbatoare: Făt-Frumos refuză să rămână în lumea în care împăratul nu-i poate da tinerețe fără bătrânețe.</td></tr>
<tr><td>Dinamica acțiunii: Făt-Frumos parcurge drumul spre teritoriul tinereții fără bătrânețe și al vieții fără de moarte:
- prima probă: lupta cu Gheonoaia
- a doua probă: lupta cu Scorpia
- a treia probă: pădurea cu fiare</td><td>Dinamica acțiunii:
1. Drumul spre teritoriul tinereții fără bătrânețe și al vieții fără de moarte:
Probe exterioare
- prima probă: lupta cu Gheonoaia
- a doua probă: lupta cu Scorpia
- a treia probă: pădurea cu fiare
2. Perioada trăită de Făt-Frumos în lumea tinereții fără bătrânețe
Proba interioară
- valea plângerii
3. Drumul spre lumea din care a plecat: absența obstacolelor</td></tr>
<tr><td>Forța echilibrantă: Făt-Frumos este ajutat să intre în lumea tinereții fără bătrânețe de stăpâna cea mică</td><td></td></tr>
<tr><td>Situația finală / situație inițială pentru următoarea secvență: Făt-Frumos trăiește fericit în lumea tinereții fără bătrânețe</td><td></td></tr>
<tr><td>Complicația sau forța perturbatoare: Făt-Frumos decide să se întoarcă
- drumul în valea plângerii și amintirea lumii din care a plecat
- refuzul de a mai rămâne în lumea tinereții fără bătrânețe și dorința de a-și revedea părinții și locurile de unde a plecat</td><td></td></tr>
<tr><td>Dinamica acțiunii: Făt-Frumos se întoarce în lumea din care a plecat; absența obstacolelor</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Forța echilibrantă: Făt-Frumos se întâlnește cu propria sa moarte.</td></tr>
</table>

Poveste

Situația inițială: O femeie, un bărbat și copilul locuiesc împreună cu soacra.
Complicația: Femeile așază copilul în albie, lângă sobă, și plâng de teamă că va muri zdrobit de drobul de sare de pe horn. Bărbatul, uimit de prostia femeilor, se hotărăște să plece în lume și să se întoarcă acasă numai atunci când va găsi oameni mai proști decât ele.

Dinamica acţiunii: În drumul său bărbatul întâlneşte: - un om care încerca să prindă soarele într-un vas şi să-l ducă în bordei; drumeţul îi rezolvă problema deschizând o fereastră în peretele bordeiului; - un rotar care îşi înjgheabă carul în casă şi nu mai poate să-l scoată; drumeţul îi oferă soluţia desfacerii carului în părţi componente; - un om care vrea să urce, cu furca, nuci în pod; drumeţul îi oferă soluţia transportării nucilor cu un vas; - un om care vrea să urce vaca pe şură pentru a o hrăni; drumeţul îi oferă soluţia coborârii fânului în ogradă.
Forţa echilibrantă se conturează pe măsura celor patru întâlniri şi este reprezentată de concluziile ce se impun drumeţului în urma căutărilor sale.
Starea finală: Bărbatul se întoarce acasă.

Ca multe din basmele populare şi ca majoritatea basmelor culte, structura narativă din *Tinereţe fără bătrâneţe*... nu cere repetarea modelului canonic, dar devine mai explicită printr-o asemenea prelungire. Textul lui Creangă însă pretinde refacerea schemei întrucât combină forţa echilibrantă şi dinamica acţiunii. Motivul rezidă în faptul că textul suprapune naraţiunea şi tiparul ei secvenţial cu un tip de configuraţie specific textelor informative: problemă-soluţie; pentru că o problemă este convieţuirea dintre bărbatul cu inteligenţă practică şi femeile „bântuite" de spaime metafizice, cum problemă este şi neaderenţa la real a minţilor abstracte din capetele celor patru „proşti".

Discuţiile asupra structurii evenimenţiale nu se pot reduce la stabilirea momentelor subiectului decât în situaţiile în care textul redă acţiunea în ordine cronologică. Dar, şi în acest caz, diferenţa între ordinea cronologică şi ordinea textului poate fi marcată, dacă profesorul doreşte, prin: a) evidenţierea secvenţelor de text ce comprimă timpul evenimentelor (sumarul); b) evidenţierea secvenţelor ce îl transcriu identic (scena) şi c) a celor care îl dilată (ralantiul). Acestea ni se par a fi aspectele la care profesorul se poate referi, în gimnaziu, aspecte pe care le poate discuta cu elevii fără a le denumi neapărat. În textele unde naraţiunea prezintă evenimentele într-o altă ordine decât cea cronologică (ex.: *Două loturi* sau *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale) se impune realizarea distincţiei dintre timpul povestirii şi timpul povestit şi reprezentarea lor grafică.

3.1.5. Personajele. În absenţa personajelor – fiinţe imateriale, existând în şi prin cuvinte – istoriile nu pot fi gândite. Dar, în pofida acestei imaterialităţi constitutive, imaginile pe care lectura le restituie au, de cele mai multe ori, o deosebită concreteţe. Secretul se află, în primul rând, în procedeele de individualizare – procedee de *desemnare*, de *calificare* şi de *prezentare*[28] – la care fac apel autorii pentru a da viaţă fiinţelor de hârtie. Prezint, în cele ce urmează, cele trei tipuri de procedee din dorinţa de a oferi suport demersurilor didactice orientate înspre caracterizarea personajelor.

[28] D. Labouret şi A. Meunier, *Les méthodes du français au lycée*, Paris, Ed. Bordas, 1994, p. 160.

Desemnarea eroilor se realizează explicit prin nume și, uneori, prin apelativele naratorului: „eroul nostru", „prietenul nostru", „domnul" (Goe) etc. Numele este primul însemn al eroului, și prin el sunt exprimate, de cele mai multe ori, aspecte esențiale ale individualității și / sau condiției sale (Greuceanu, Harap-Alb, Lefter Popescu etc.). Prezența unor nume generice (Făt-Frumos, Spânul, dar și Ionel sau „mamițica") sau absența numelui (frații lui Făt-Frumos, proprietara lui Bubico) sunt în aceeași măsură semnificative și indică rolul eroului (principal, secundar, episodic) sau categoria căreia îi aparține (categoria vitejilor, feților-frumoși etc.). Mai mult, compararea modurilor în care sunt desemnate personajele aceluiași text poate permite evidențierea raporturilor dintre personaje sau poate oferi indicii despre categoria estetică sau generică în care se înscrie textul. Astfel, în ficțiunea realistă efectele de real sunt urmărite inclusiv prin nume, în timp ce, în narațiunile dimensionate simbolic (fabula, mitul, parabola), desemnarea se face, de obicei, prin nume generice. Texte precum *Povestea* sau *Prostia omenească* de Ion Creangă își semnalizează, și prin absența numelui, caracterul parabolic.

Procedeele de *calificare* conduc înspre conturarea identității fizice (exprimată prin figură, talie, mers etc.), a profilului moral (exprimat în atitudini, gânduri, gesturi, surâs etc.) și social (marcat prin vestimentație, locuință, limbaj etc.). În legătură cu aceste aspecte ale portretizării, doresc să subliniez că prezența lor (pe care elevii învață repede să o recunoască) poate fi în aceeași măsură semnificativă, ca și absența lor (pe care elevii este bine să învețe să o vadă). Evidențierea și comentarea faptului că domnul Goe nu are chip, este un gest interpretativ la fel de important ca și considerațiile legate de pălărie, bereta de rezervă și costumul de marinar.

Modalitățile de *prezentare*, căile prin care parvin informațiile despre personaje, fac și ele obiectul caracterizării. E vorba de informațiile oferite direct de narator, de cele transmise prin intermediul altor personaje, de cele comunicate de personajul însuși, în monologuri sau dialoguri; e vorba, de asemenea, de datele transcrise în fapte, reacții sau atitudini și pe care cititorul trebuie să le descopere și să le interpreteze. Recunoașterea modalităților de prezentare este un gest important, dar un gest care își pierde relevanța atunci când nu este integrat în portretizare și apare doar în finalul caracterizării: ex.: „Prezentarea personajului se realizează direct prin... și indirect prin ...".

Cele trei categorii mai sus amintite pot informa activitățile de caracterizare a personajelor și pot ghida elaborarea unor fișe de identitate, fișe mai simple sau mai complicate, în funcție de clasă. Înainte de a oferi câteva variante, doresc să sugerez și alte aspecte ce pot contribui la nuanțarea caracterizării.

Într-un studiu intitulat *Pentru un statut semiologic al personajului*, Ph. Hamon definește șase parametri în funcție de care personajele pot fi individualizate și ierarhizate. Primul și ultimul parametru, numiți *calificare diferențială și comentariu explicit*, se referă la aspectele discutate anterior, așezate sub titulaturile „desemnare" și „calificare". Celelalte coordonate aduc însă în discuție și alte variabile. Astfel, al doilea parametru, *distribuția diferențială* surprinde aspecte legate de frecvența cu care eroul apare în text, de prezența sau absența lui în momentele cru-

ciale ale acţiunii sau de durata în care ocupă prim-planul evenimentelor. Al treilea parametru, *autonomia diferenţială*, ia în considerare modurile de combinare a personajelor, apariţiile lor solitare sau prezentarea lor în compania altor eroi şi raporturile dintre ei. Rolurile îndeplinite în acţiune, reuşitele şi eşecurile sunt aşezate sub numele de *funcţionalitate diferenţială*, iar *pre-desemnarea convenţională* se referă la categoria personajelor al căror rol este hotărât în virtutea apartenenţei textului la specie (ex.: prâslea, spânul).[29]

În funcţie de coordonatele fixate de D. Labouret şi A. Meunier, demersul de caracterizare ar putea fi structurat prin două axe reprezentate de întrebările: 1. Cine este personajul (nume, portret, fizic şi moral, apartenenţă socială)? şi 2. Cum este reprezentat personajul (prin cuvintele autorului, prin cuvintele altor personaje, prin propriile sale cuvinte, prin fapte, atitudini, gesturi)? Prin coroborarea parametrilor autonomiei diferenţiale şi funcţionalităţii diferenţiale se poate însă structura o a treia axă, trasată prin întrebarea: Ce face personajul (care este rolul lui în acţiune, locul pe care i-l conferă textul şi raportul lui cu celelalte personaje)?

În ceea ce priveşte rolurile personajelor, ele pot fi circumscrise din perspectiva modelului structurat de A. J. Greimas; în cadrul lui sunt definite categorii de forţe în acţiune (*forces agissantes*) sau „actanţi", forţe organizate în jurul următoarelor axe: 1. *axa dorinţei, a voinţei* ce reuneşte Subiectul şi Obiectul (Subiectul caută Obiectul, Greuceanu caută Soarele şi Luna); pe aceeaşi axă se situează Ajutorul (adjuvantul) şi Opozantul, cei ce ajută / se opun îndeplinirii dorinţei (Faurul Pământului îl ajută pe Greuceanu, Zmeii, Zmeoaicele etc. i se împotrivesc); 2. *axa cunoaşterii sau a comunicării*, ce reuneşte Destinatorul şi Destinatarul (împăratul şi oamenii împărăţiei), forţe ce determină acţiunea subiectului şi recunosc sau sancţionează rezultatele căutării.

Modelul lui A. J. Greimas este adecvat, în primul rând, prozei de largă respiraţie, proză ce lasă să se vadă, dincolo de acţiune, rosturile şi judecătorii ei. Prezenţa lui în gimnaziu poate însă complica elevii, copleşiţi, şi aşa, de mulţi termeni noi. Modelul poate însă informa structurarea discuţiilor legate de relaţiile dintre eroi sau poate permite elaborarea şi comentarea unor „hărţi" ale personajelor.

Pornind de la aceste consideraţii, prezint în continuare o variantă de fişă de identitate a personajelor şi o fişă de control. Fişa de identitate poate fi: 1. structurată de profesor şi oferită spre completare elevilor, în clasa a V-a şi a VI-a; 2. structurată de elevi, pe grupe, şi oferită spre completare colegilor lor; 3. structurată de profesor şi oferită ca plan de redactare; 4. transformată în fişă de control şi oferită elevilor în ultimele clase de gimnaziu, drept ghid în redactare. Diferenţa dintre fişa de identitate şi fişa de control este diferenţa dintre un cadru structurat în funcţie de specificul unui personaj şi un ghid general.

[29] Ph. Hamon, *Pour un statut sémiologique du personnage*, în *Roland Barthes et alii, Poétique du récit*, Paris, Seuil, 1977.

Fișă de identitate Nume..... Prenume....	
Ce știu despre personaj?	**Cum am aflat?**
Date legate de familie	
Aspect fizic	
Obiceiuri	
Caracter	
Fapte	
Relații cu alte personaje	
Alte aspecte	
Cum mă raportez la personaj?	

Fișă de control		
Profilul personajului	Procedee de prezentare Informații prezente	Informații absente
Cine este personajul? nume portret fizic portret moral apartenență socială		
Ce săvârșește personajul? fapte rol în acțiune relații cu celelalte personaje		
Cum mă raportez la personaj?		

Importantă în alcătuirea fișelor îmi pare a fi nu numai coloana ce surprinde profilul personajului, ci și cea în care sunt exprimate modalitățile de realizare, coloană pe care elevii o vor completa cu citate și observații, pe măsură ce evidențiază caracteristicile eroului. Profesorul poate face loc, în cazul în care consideră relevant, și reacțiilor afective rezultate din întâlnirea elevului cu personajul. La acest aspect se referă ultimul rând al fișelor. Mai mult, în situația în care dorește să deprindă elevii cu lectura blancurilor, profesorul poate să creeze și coloana informațiilor absente, așa cum am sugerat, în fișa de control.

În funcție de fișa de control se pot formula și criteriile de evaluare sau se poate structura o filă de evaluare, așa cum face M. Peltier.[30] Un asemenea demers ar presupune completarea procedeelor de prezentare cu citate și explicații și formularea unor cerințe legate de recunoașterea personajului și de conturarea profilului său. Cred însă că la o astfel de formă de evaluare se poate apela doar în clasele a V-a și a VI-a, și doar din când în când, și că redactarea integrală trebuie să rămână forma cea mai frecventă de realizare a caracterizărilor.

[30] M. Peltier, *Op. cit.*, pp. 106-111.

3.1.6. Spaţiul şi timpul. Circumscrierea timpului şi spaţiului ficţiunii este un demers accesibil elevilor şi nu voi insista asupra lui. Punctez doar câteva aspecte pe care profesorul le poate avea în vedere atunci când abordează, din această perspectivă, textele narative.

La nivelul universului ficţional, indicaţiile temporale au rostul de a fixa acţiunea în paginile unor calendare trecute sau prezente (proza realistă), de a o plasa în timpuri viitoare (proza ştiinţifico-fantastică) sau în acronia duratelor exemplare (parabola sau basmul). La acelaşi nivel, problema timpului poate fi nuanţată şi din alte puncte de vedere: mă refer la duratele în care este decupat (ore, zile, săptămâni etc.), la rolul pe care timpul îl joacă în viaţa personajelor, la modul în care le marchează figura, gesturile, acţiunile etc.

În ordinea ficţiunii, coordonatele temporale şi cele spaţiale sunt, adeseori, consonante. Astfel, unui timp nedeterminat îi corespund, de regulă, spaţii conturate vag: precum „palatele cu totul şi cu totul de aur"; „celălalt tărâm" unde „toate lucrurile" sunt „altfel făptuite", sau întinderile ce includ locuri numite generic „o pădure", „un lac", „o prăpastie". În mod contrar, contururile ferme, locurile individualizate aparţin de obicei unor lumi unde timpul este, şi el, precizat şi măsurat.

Discuţiile referitoare la spaţiul şi timpul ficţiunii vizează, recunoaşterea şi reproducerea indicaţiilor referitoare la durate şi locuri. Dar dialogul cu elevii poate urmări mai mult decât atât; poate viza modalităţile prin care textul re-creează spaţiul şi timpul şi funcţia secvenţelor descriptive în text.

La nivelul naraţiunii, problematica timpului se pune, aşa cum am văzut, în termenii ordinii şi vitezei narative. Tot aici, discutarea problematicii spaţiului poate viza:

1. justificarea alegerii unui anume spaţiu pentru desfăşurarea acţiunii sau justificarea prezenţei sau absenţei determinărilor spaţiale;
2. reflecţia asupra modului de reprezentare a spaţiului (contururi extrem de vagi, în basm şi bine precizate, în proza realistă);
3. reflecţia asupra rolului pe care îl are, în text, descrierea locurilor.

În legătură cu acest ultim aspect, prezint funcţiile descrierii în textul epic aşa cum apar ele la Y. Reuter. Intenţia este de a oferi repere pentru structurarea discuţiilor. Cele patru funcţii definesc nu numai descrierile unor locuri, ci şi portretele, şi nu se exclud: una şi aceeaşi descriere poate îndeplini simultan două sau trei funcţii. Înainte de a le prezenta, doresc să subliniez că, în textul epic, descrierea este văzută ca „o expansiune a povestirii" structurată vertical şi ierarhic; în cadrul ei sunt utilizate „enunţuri de tipul *a fi*", enunţuri ale existenţei (énoncés d'*être*) spre deosebire de povestire, caracterizată prin „enunţuri de tipul *a face*", enunţuri ale acţiunii (énoncés de *faire*)[31].

Funcţiile descrierii sunt următoarele: 1. de a crea iluzia realului (funcţia mimesică); 2. de a comunica informaţii concrete despre ştiinţa, moda sau arhitectura epocii (funcţia mathesică); 3. de a sluji naraţiunea prin informaţii asupra atmosfe-

[31] Y. Reuter, *Op. cit.*, pp. 101-102.

rei, prin indicii asupra desfășurării ei, asupra caracterului personajelor, de a-i încetini ritmul etc. (funcția narativă); 4. de a indica apartenența la un gen, la o formulă estetică (funcția estetică).

Fără a complica elevii cu denumiri, profesorul poate orienta discuția spre evidențierea, prin întrebări, a modului în care o descriere poate fi cadrată. Iată câteva asemenea întrebări: „Cum apar locurile, personajele, atmosfera? Ca reale sau ca ireale?"; „Ce informații despre epocă prezintă descrierea?"; „Ce informații despre acțiune sau personaj oferă descrierea?"; „Care este locul / rolul descrierii în text?"; „Ați mai întâlnit acest mod de a prezenta locul, personajul? Unde?" Astfel de întrebări pot circumscrie textura și funcția unei descrieri, precum cea a atmosferei de învățătură de la „fabrica de popi din Folticeni":

„Ș-apoi carte se învăța acolo, nu glumă. Unii cântau la psaltichie, colea, cu ifos:

Ison oligon petasti

Două chendime, homili

până răguşeau ca măgarii; alții dintr-o răsuflare spuneau cu ochii închişi cele şapte taine din catifistul cel mare. Gâtlan se certa şi prin somn cu urieşul Goliat. Mustăciosul Davidică de la Fărcaşa, până tipărea o mămăligă, mântuia de spus pe de rost, repede şi fără greş, toată istoria Vechiului Testament de Filaret Scriban, împărțită în perioade, şi pronumele conjunctive de dativ şi acuzativ din gramatica lui Măcărescu:

«Mi-ți-i, ni-vi-li, me-te-îl-o, ne-ve-i-le; me-te-îl-o, ne-ve-i-le, mi-ți-i, ni-vi-li.»

Ce a fi aceea, ducă-se pe pustii! Uniia dondăneau ca nebunii, până-i apuca ameteala; alții o ducea într-un muget, cetind până le pierea vederea; la uniia le umblau buzele parcă erau cuprinşi de pedepsie; cei mai mulți umblau bezmetici [...]. Şi turbare de cap şi frântură de limbă ca la aceşti nefericiți dascăli, nu mi s-a mai dat a vedea; cumplit meşteşug de tâmpenie, Doamne fereşte!"

Dimensiunea mathesică a textului este evidentă, poate fi pusă în lumină prin întrebări de tipul „Ce informații despre seminarul de la Fălticeni oferă textul? „Ce se învăța ?", „Cum se învăța pe vremea lui Ion Creangă?", „Ce se mânca?".

O discuție legată de efectele de real (funcția mimesică) şi apartenența la realism (relevanța estetică) nu poate fi purtată fără risc decât în situația în care textul a fost definit ca roman autobiografic şi nu ca autobiografie. Dialogul cu clasa poate însă sublinia aderența imaginii la real, prin sarcini de lucru precum: „Numiți aspecte concrete prin care descrierea vorbeşte despre realitate." sau „Numiți figurile şi atitudinile care vin / par să vină din realitate".

Funcția narativă a descrierii şi modul în care a fost ea construită poate suscita discuții interesante. Circumscrierea rolului descrierii în text presupune, în acest caz, lectura integrală a episodului „Fălticeni", punctarea evenimentelor care îl compun, definirea problematicii – viața la seminar, între chin şi distracție – şi, apoi, definirea rostului descrierii prin referire la temă şi la şirul de evenimente în care se înscrie. Întrebările vor conduce discuțiile spre evidențierea faptului că această descriere poate fi citită ca o sinteză a atmosferei de studiu, ca o justificare a evadărilor, dar şi ca o critică a şcolii din acea vreme.

Descrierile sunt, uneori, structuri textuale unitare, ce permit şi abordarea lor ca întreguri; acesta este şi cazul fragmentului la care m-am referit, fragment marcat în punctele de început, de mijloc şi de încheiere prin comentarii explicite: „Ş-apoi carte se învăţa acolo, nu glumă.", „Ce-a fi aceea ducă-se pe pustii!" şi „...cumplit meşteşug de tâmpenie, Doamne fereşte!". Mai mult, în interiorul fragmentului sunt inserate simetric două mostre din textele pe care le memorau seminariştii. O sarcină de lucru ce presupune confruntarea intervenţiilor naratorului sau identificarea intarsiilor şi interpretarea lor poate conduce la concluzii legate de modul în care a fost construit fragmentul şi de mesajul pe care îl transmite.

Descrierile pot avea şi o unitate semantică explicită. De aceea, abordarea lor prin câmpuri lexicale este o bună soluţie de interpretare. În cazul acesta, formele de boală pot contura o asemenea arie. Mai mult, descrierile coagulează, adeseori, specificul stilistic al textului, în cazul nostru, umorul proverbial al povestitorului, evident în imaginile ce compun scena caricaturală a „dascălilor" în luptă cu învăţătura enigmatică a bucoavnelor.

3.2. Interpretarea

Interpretarea este forma de zbor a înţelegerii textului, forma prin care studiul textului depăşeşte conţinutul istoriei şi descifrarea tehnicilor prin care istoria este pusă în scenă. Interpretarea urmăreşte conturarea unor semnificaţii posibile: semnificaţii ale unora din semnele ce compun textul şi / sau semnificaţia textului, în întregul său.

Despre interpretare se poate spune foarte simplu că, în cadrul ei, înţelegerea nu mai parcurge semnele în şirul creat de text, ci le reaşază în grupuri. Actul lecturii în forma lui înaltă este, spune Wolfgang Iser, „regrupare a semnelor", aşezare a lor pe axele echivalenţei.

De aceea, a interpreta înseamnă a corela secvenţa introductivă cu cea finală, a citi începutul textului din perspectiva ultimelor rânduri; a conferi sens şi ordine probelor prin care trec eroii; a descifra valorile unor obiecte precum fusul care toarce singur, găina care face ouă de aur... şi a justifica ordinea în care sunt primite sau date; a da alt sens decât cel de armă, chipului de fier al lui Greuceanu, chip ţinut în foc de Faurul pământului; a reciti *Vizită* ca un text despre schimbul de daruri (mingea şi dulceaţa din galoşi) etc.

Condiţia *sine qua non* a interpretării o reprezintă citirea textului în întregime şi înţelegerea corectă a sensului său literal. Din acest motiv am pledat pentru evitarea, pe cât posibil, a fragmentelor, şi pentru lecturi succesive, menite să asigure comprehensiunea integrală şi substanţială a operei.

În variantele de structurare a lecţiilor de literatură prezentate la începutul capitolului, demersurile ce vizează interpretarea au fost aşezate în continuarea secvenţelor orientate înspre „reconstituirea" textului. Aceste secvenţe aveau rolul de a asigura cunoaşterea operei la nivelul tuturor elementelor care o compun. Faţă de aceste secvenţe, interpretarea este o încercare de accedere la un alt nivel, nivel corelat însă cu cel precedent. Această corelare o văd concretizată, de pildă, în serii de întrebări construite în oglindă.

Pentru a exemplifica acest tip de demers prezint două serii de întrebări formulate în marginea *Poveștii* lui Ion Creangă. Primul șir vizează verificarea modului în care s-a realizat comprehensiunea textului, cel de-al doilea conduce spre interpretare.

Întrebări de verificare a comprehensiunii	**Întrebări interpretative**
Care este punctul de plecare și punctul de sosire al drumețului?	De ce este casa începutul și sfârșitul drumului?
Din ce motiv pleacă omul de-acasă?	Vi se pare posibil ca niște femei să plângă din cauza unui obiect așezat pe horn și să nu găsească soluția atât de simplă de a-l coborî? Ce altceva decât o bucată de sare ar fi putut amenința viața copilului? Sunt femeile proaste, așa cum spune drumețul, sau diferența dintre modul lor de a gândi este de altă natură?
Ce fel de oameni întâlnește pe drum? Care sunt problemele lor? Ce soluții le dă?	Cum interpretați dorința primului om întâlnit, aceea de a prinde lumina soarelui cu coșul? Ce semnificație am putea atribui prinderii luminii cu coșul? Există oare, astăzi, „coșuri" în care prindem lumina? Cum interpretați soluția pe care o oferă drumețul? Cum interpretați dorințele celorlalți oameni întâlniți? Dar soluțiile drumețului?
Cum consideră drumețul oamenii întâlniți pe drum?	Există asemănări între oamenii întâlniți în drum? În ce constau ele? Dar între drumeț și femeile rămase acasă?
Există asemănări între cele patru întâlniri? În ce constau ele? Observă ce fac oamenii, ce le spune drumețul să facă și ce reacții au ei.	Care este relația dintre drumeț și ceilalți eroi ai *Poveștii*?
Din ce motiv se reîntoarce bărbatul acasă?	A găsit drumețul soluția problemei sale, ce părere aveți?

3.3. Comentariul scris

Comentariul integral al textului epic presupune recompunerea etapelor comprehensiunii și interpretării și transcrierea lor într-un discurs coerent. Un posibil model de structurare ar putea cuprinde pașii următori:

1. Date despre autor și / sau despre operă.
2. Care este tema textului? Dar semnificația titlului?
3. Cine narează evenimentele? Din ce perspectivă?
4. Cum este compus textul?
4. Care sunt evenimentele? Cum sunt prezentate?
5. Care este timpul și spațiul în care se petrec? Cum sunt conturate?
6. Care sunt personajele? Cum sunt ele realizate?
7. Ce semnificații generale putem atribui textului? Ce efecte are asupra cititorului?

În legătură cu realizarea comentariului integral se impun câteva precizări referitoare la prezenţa lui în gimnaziu. Gradul de dificultate al redactării unui astfel de text este mare şi pretinde timp îndelungat. Din acest motiv consider că o astfel de sarcină de lucru depăşeşte nivelul elevilor din clasele a V-a şi a VI-a şi va duce, inevitabil, la compilaţii. Ceea ce se poate însă realiza în primii ani de şcoală generală este pregătirea sistematică a unei astfel de abordări, pregătire ce se poate concretiza în sarcini orientate unidirecţional: înspre instanţa narativă, înspre acţiune, personaje etc.

Sarcinile de lucru secvenţiale nu exclud însă o sinteză a tuturor aspectelor pe care discutarea unui text le presupune şi pe care activitatea la clasă le conturează. Un astfel de plan poate fi prezentat ca agendă deschisă la începutul orelor de studiu al unui text sau ca schemă recapitulativă. Prezenţa acestei reprezentări sintetice este extrem de importantă pentru că învaţă ochiul cu perspectivele globale şi permite evidenţierea unor constante ale abordării textelor. Aceste constante se pot transforma, cu timpul, în grile de lectură operaţionale, cu condiţia ca prezenţa lor să fie subliniată şi repetată (vezi Anexa nr. 27).

4. Studiul textului dramatic

„Caţavencu: Poţi să-i adaugi că mă întorc în temniţă unde m-a aruncat dizgraţia dumneaei.
Pristanda: Ascult. (*Aparte.*) Mare pişicher! Straşnic prefect ar fi ăsta! (*Iese aruncând priviri furişe de admiraţie către Caţavencu.*)"

(I.L. Caragiale, *O scrisoare pierdută*)

În şcoala românească există o tendinţă generală ce constă în analiza textului dramatic cu grila de lectură construită pentru textul epic. Abordarea este corectă numai parţial, întrucât reduce dramaticul la genul proxim al celor două tipuri de text, mai exact, la coordonatele universului re-creat (acţiune, personaje, spaţiu şi timp ficţional). În privinţa diferenţei specifice, discursul şcolar se limitează la opoziţia dintre naraţiune şi dialog. Dialogul este, fără îndoială, o dimensiune esenţială a operei dramatice, o zonă textuală în care cuvântul autorului este mascat şi distribuit unor emiţători distincţi.[32] Dar specificitatea dramaticului nu rezidă doar în dialog şi nu e onorată nici atunci când lectura cuprinde şi indicaţiile autorului; şi asta, în virtutea faptului că textul dramatic nu a fost scris pentru a fi citit, ci pentru a fi reprezentat. De aici şi cele două perspective ce pot redimensiona activităţile didactice focalizate asupra acestui tip de text:

1. o perspectivă ce cuprinde ambele componente ale textului: textul dialogat şi didascaliile / indicaţiile autorului;
2. o perspectivă ce valorifică dimensiunea spectaculară a textului.

[32] J.-P. Ryngaert, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Bordas, p. 13.

4.1. Componentele textului dramatic: textul dialogat și indicațiile autorului

Opera dramatică se compune din *textul dialogat*, text reprezentat de replicile personajelor și din *indicațiile autorului* (didascaliile), text în care se aude vocea celui care scrie.

Indicațiile autorului cuprind: a) lista numelor personajelor, așezată la începutul piesei; b) numele înscrise în fața fiecărei replici; c) datele despre spațiul și timpul acțiunii; d) denumirile ce indică secvențele textului (acte, scene, cânturi); e) indicațiile scenice (referitoare la gesturile sau la mișcarea personajelor, la intonație etc.).[33]

4.2. Comprehensiunea textului dramatic

Lectura atentă și comentarea indicațiilor autorului o văd plasată în secvențele ce urmează primei lecturi (o lectură integrală a cărei miză este comprehensiunea). Nu mai insist asupra metodelor de structurare a primelor secvențe, metode prezentate la începutul acestui capitol. Rețindoar, pentru eficiență: 1. lectura neorientată și înregistrată în jurnal și 2. lectură orientată, realizată pe acte și concretizată în schița evenimentelor ce compun textul. În situația în care profesorul optează pentru a doua variantă, activitatea poate începe în clasă și poate fi continuată ca temă de casă. Iată structura unui asemenea demers: a) lectura primului act; b) reluarea fiecărei scene din perspectiva întrebării „Ce evenimente compun textul?"; c) notarea lor (ex.: Tipătescu citește un fragment dintr-un articol de ziar în care este numit „vampir"; Tipătescu își manifestă indignarea, repetată servil de Pristanda; Pristanda începe să relateze o întâmplare din seara precedentă; relatarea este întreruptă de lamentațiile polițaiului și de numărarea steagurilor; relatarea continuă și dezvăluie o întâlnire a „dăscălimii" la Cațavencu, unde gazda afirmă că va schimba soarta alegerilor printr-o scrisoare...). Secvența consacrată comprehensiunii poate fi precedată sau urmată de activități ce constau în lectura expresivă a unor fragmente (vezi Anexa nr. 19).

Analiza didascaliilor se așază după lectura focalizată asupra comprehensiunii și presupune reparcurgerea lor. Scopul este acela de a evidenția date despre compoziția textului (actele și scenele ce compun textul) și despre universul ficțional (sistemul personajelor, prezent în lista de la începutul textului, starea lor de spirit, specificată în indicațiile scenice, spațiul și timpul acțiunii). Toate aceste date vor fi valorificate în cadrul analizei textului dialogat. Mai mult, lectura didascaliilor permite și sublinierea caracterului spectacular al textului.

Analiza textului dialogat presupune realizarea unui demers similar cu cel desfășurat în cazul studiului textului epic; nivelurile textului nu mai sunt însă cele ale ficțiunii și narațiunii, ci ale ficțiunii și reprezentării.

Componentele ficțiunii rămân aceleași, și anume, acțiunea, personajele, timpul și spațiul, iar modelul de structurare a acțiunii / momentelor subiectului poate fi preluat din grila de analiză a genul epic. Sublinierile pe care le fac, în această privință, studiile consacrate dramaticului vizează importanța punerii în evidență a

[33] D. Labouret și A. Menier, *Op cit.*, p. 184.

conflictului / intrigii / forţei perturbatoare. Menţionez, de asemenea, posibilitatea detalierii aspectelor legate de timpul şi spaţiul ficţiunii prin includerea datelor prezentate de autor la începutul fiecărui act.

Reprezentarea ficţiunii în discursul dialogat are şi aici, ca şi în cazul textului epic, aceleaşi ţinte: 1. conturarea timpului reprezentării (sintagma exprimă ordinea reprezentării momentelor acţiunii în text şi a fost construită prin analogie cu „timpul naraţiunii"), 2. evidenţierea modalităţilor de reprezentare a spaţiului şi timpului ficţional şi 3. identificarea procedeelor de caracterizare a personajelor.

Problematica timpului reprezentării va fi abordată din punctul de vedere al abaterilor de la seria cronologică a evenimentelor. Reprezentarea grafică este, în acest caz, o soluţie eficientă. Ea poate evidenţia, de pildă, faptul că *O scrisoare pierdută* începe prin intrigă şi că evenimentele legate de primirea şi pierderea scrisorii sunt dezvăluite prin *flash-back*-uri succesive (relatarea lui Trahanache, relatarea cetăţeanului turmentat). Graficul va cuprinde, deci, o axă ce redă seria cronologică a evenimentelor şi un desen al ordinii în care sunt reprezentate în text.

Modalităţile de caracterizare a personajelor sunt, în mare, aceleaşi cu cele prezentate în capitolul consacrat epicului. Din seria procedeelor de reprezentare lipseşte însă, cum este şi firesc, caracterizarea realizată de narator, personajele prezentându-se de cele mai multe ori singure, prin cuvintele rostite (dialoguri şi monologuri) şi prin acţiunile pe care le săvârşesc (excepţie fac secvenţele în care personajele se prezintă unele pe altele). Dar acest fapt nu contrazice preluarea, ca instrument de lucru, a fişelor de identitate şi de control structurate în secţiunea precedentă.

Problematica personajelor poate fi abordată şi din perspectiva sistemului pe care îl alcătuiesc, perspectivă considerată de Anne Ubersfeld mai importantă chiar decât analiza personajelor centrale.[34] Un asemenea demers presupune stabilirea rolurilor personajelor în acţiune sau evidenţierea asemănărilor şi deosebirilor existente; ex.: în analiza comediei lui I.L Caragiale, conturarea sistemului se poate realiza pornind de la lista autorului (ce vorbeşte despre o lume a bărbaţilor şi a funcţiilor), sau de la nume (ce grupează bătrânii „zaharisiţi" prin sufixul *-che*, inofensivii, prin aluziile alimentare...).

Consideraţiile de mai sus – referitoare la componentele operei dramatice şi la nivelurile textului dialogat – permit circumscrierea spaţiului textual pe care urmează să-l acopere scenariul didactic:

[34] A. Ubersfeld, *Lire le théâtre*, citată de Jean-Pierre Ryngaert, *Op. cit.*, p. 116.

Indicațiile autorului	*Textul dialogat*	
	Ficțiune	**Reprezentare**
Denumirile ce indică secvențele textului	Care sunt evenimentele textului?	Cum sunt prezentate evenimentele în text?
Lista numelor personajelor	Care sunt aspectele ce definesc personajele?	Cum sunt prezentate personajele?
Indicațiile scenice		
Date despre locul și timpul acțiunii	Care este timpul și spațiul în care se petrec evenimentele?	Cum este conturat spațiul și timpul?

4.3. Interpretarea textului dramatic

Lectura textului nu se poate opri la nivelul analizei ficțiunii și reprezentării, ci trebuie continuată prin secvențe interpretative, secvențe ce vor avea, ca și până acum, punctul de plecare în reunirea semnelor textului. Un asemenea demers poate viza, în cazul aceluiași text: a) confruntarea celor două istorii despre scrisorile de amor, cea desfășurată de text și cea relatată de Dandanache; b) gruparea descrierilor spațiului și interpretarea trecerii de la salon, la sala primăriei și, apoi, la grădina lui Trahanache; c) identificarea tipurilor de text scris (articolul de ziar, scrisorica de amor, telegrama, scrisoarea oficială etc.) și justificarea prezenței lor. Un alt demers interpretativ, cu deschidere mai largă însă, poate propune relectura piesei din perspectiva finalului. Există, de asemenea, ca pentru orice text literar, și posibilități de interogare a zonelor de indeterminare (ex.: Ce sens atribuiți marșului din final / secvenței de debut? etc.).

4.4. Textul dramatic și spectacolul teatral

O parte din indicațiile autorului – mai exact, indicațiile scenice și datele despre locul și timpul acțiunii – exprimă faptul că textul dramatic nu a fost creat pentru a fi citit, ci pentru a fi reprezentat. Și e suficient să ne gândim la etimologia cuvântului „teatru" (grecescul *theomai*, a privi), ce indică faptul că, înainte de toate, textul poartă înscris, în paginile ce îl compun, spectacolul, prezența actorilor și a publicului.

Înspre reliefarea caracterului spectacular pot conduce comentariul indicațiilor scenice și exercițiile de „interpretare productivă".[35] În seria lor se înscrie dramatizarea unor scene, dar și realizarea unor teme legate de aspectele tehnice ale montării (decoruri, costume, lumini etc.). Iată câteva exemple: Schițați / descrieți detaliat decorul actului I; Imaginați un costum pentru Zoe și prezentați-l într-un desen sau într-o descriere; Alegeți, pentru fiecare personaj, un obiect vestimentar caracteristic și justificați-vă alegerea etc.

Dintre modalitățile de dramatizare, reține o singură variantă, ce asociază „jocul" cu analiza de text:

1. alegerea unor secvențe scurte, secvențe cu replici ușor de memorat;

[35] L. G. Laza, *Interpretarea productivă a textelor dramatice*, „Perspective", 2/ 2001, pp. 23-25.

2. lectura atentă a secvenţelor, lectură continuată prin discuţii ce urmăresc să pună în evidenţă: momentul acţiunii, spaţiul unde are loc schimbul de replici, starea de spirit a personajelor, raportul dintre personaje;
3. împărţirea elevilor pe grupe şi distribuirea rolurilor în cadrul fiecărei grupe de elevi; profesorul poate opta şi pentru distribuirea unor „roluri" de observatori; activitatea lor va consta în observarea şi notarea modului în care elevii pregătesc, în cadrul grupelor, spectacolul şi a modului în care reacţionează spectatorii; informaţiile astfel culese vor fi citite şi comentate în cadrul etapei de reflecţie;
4. lectura pe roluri;
5. memorarea replicilor, urmată de câteva repetiţii;
6. susţinerea mini-spectacolelor de fiecare grupă în parte;
7. reflecţie asupra calităţii reprezentărilor.

Aceste tipuri de activităţi le văd realizate la sfârşitul orelor de studiu al unui text, moment în care cunoaşterea operei permite atât dramatizarea, cât şi exerciţii de producere de „text împotriva textului": Iată câteva exemple: „Compuneţi-i lui Zaharia Trahanache un *curriculum vitae* şi găsiţi locul în care ar putea fi inserat în text" sau „Imaginaţi o scurtă naraţiune prin care să prelungiţi destinul personajului preferat dincolo de finalul piesei".

5. Studiul textului liric

„Trezeşte-te cum se trezeşte verdele
în carnea frunzei
Mă voi mişca leneş ca sevele
În nervurile frunzei.

Chiar aşa!"

(Nichita Stănescu, *Cântec de leagăn*)

5.1. Perspective teoretice şi didactice

În orizontul liricului delimitările şi definirile sunt mai riscante decât în ariile descrise de celelalte genuri. Didactica nu poate însă evita circumscrierile şi liniile de separare. Motivul este simplu: un demers ce aspiră la coerenţă şi care implică elevi de gimnaziu impune precizarea unor puncte de observaţie şi de fugă.

Deschid seria delimitărilor prin distincţia dintre proză şi poezie formulată de Paul Valéry (*Propos sur la poésie*) pornind de la o afirmaţie a lui Malherbe: „Malherbe asimila proza cu mersul, poezia cu dansul. Mersul, ca şi proza are întotdeauna un obiect precis. Ea este un act îndreptat spre un obiectiv pe care scopul nostru este de a-l atinge [...]. Dansul este cu totul altceva. El este, fără îndoială, un sistem de acte, dar care îşi au scopul în ele însele. El nu se duce nicăieri. Dacă urmăreşte totuşi ceva, nu poate fi vorba decât de un obiect ideal, o stare, o voluptate, fantoma unei flori sau de un fel de încântare de tine însuţi, o extremă de viaţă, un pisc, un punct suprem al fiinţei..." (*t. n.*).

Pornind de la analogia poezie-dans, doresc să fac o primă subliniere referitoare la modul în care textul liric, acest „dans" al cuvintelor, produce sens. Spre deosebire de textele epice și dramatice, în care accentul cade pe *ce se spune*, textul liric propune un discurs în care esențial este *cum se spune*, un discurs în care esențială este *modalitatea spunerii*.[36] Centrate în mod evident asupra unei istorii cu evenimente, personaje, spațiu și timp proprii, textele epice și dramatice oferă, prin cuvinte, spectacolul lumilor ficționale. Iar substanța acestor lumi poate fi nu numai redată, respusă, ci și comprimată, redusă la rezumat, la idei principale și la temă. În mod diferit, în poezie, cuvintele nu intermediază reprezentarea unor lumi, ci formează, ele însele, lumea textului; în poezie cuvintele nu sunt puse în slujba unui alt spectacol, ci sunt, ele însele, spectacolul. Și acest spectacol nu mai poate fi respus și, cu atât mai mult, nu mai poate fi redus. Astfel de gesturi sunt, în cazul genului liric, profund inadecvate; poezia pretinde un gen de lectură și de interpretare capabil să-i extindă sensurile și să aproximeze modul în care au fost produse.

Din afirmațiile de mai sus se desprind două din ideile ce vor structura comprehensiunea și analiza textului liric:

1. strategiile vor porni de la evidențierea și analiza modalității spunerii, a acelui „cum" al textului și numai apoi se vor orienta înspre substanța lui;
2. conturarea substanței nu se va realiza prin reduceri, ci prin detalieri și nuanțări.

Se poate ușor observa că orientarea traseului propus pentru studiul textului liric este fundamental diferită de cea conturată în secțiunile consacrate epicului și dramaticului. Diferențele pot fi formulate astfel:

1. dacă în cazul textelor epice și dramatice primul pas al demersului didactic urmărea circumscrierea lumii re-prezentate (acțiune, personaje, spațiu și timp), iar evidențierea modalităților de realizare a lumii ficționale reprezenta un al doilea moment, în cazul textului liric, începutul îl va constitui abordarea aspectelor formale (ritm, rimă, stofe, structuri sintactice) și doar apoi se va trece la conturarea sensurilor textului;
2. dacă în cazul textelor epice și dramatice substanța operei putea fi re-prezentată prin mișcări reductive (idei principale, rezumat, povestire), în cazul liricului aceste gesturi sunt excluse, iar comentariul va viza multiplicarea și nuanțarea semnificațiilor ce pot fi atribuite textului.

Distincția pe care am realizat-o aici este mult prea marcată, iar parcursurile pe care le-am schițat în secțiunile anterioare drept exemple de interpretare o infirmă parțial. Intenția mea nu a fost însă de a realiza opoziții în spațiul genurilor literare, ci de a diferenția demersuri didactice și de a le orienta clar și operațional. Mai mult, diferențierea urmărește și sublinierea unor gesturi ce trădează specificul textului liric, gesturi ce restrâng substanța poemelor la câteva idei și expresia poetică la un șir de figuri de stil.

---

[36] Vezi în acest sens *Comment signifie le poème*, în G. Dessons, *Introduction à l'analyse du Poème*, Bordas, Paris, 1991, pp. 29-31.

Realizarea unor ore de literatură informate de principiile pe care le-am menţionat mai sus presupune prezenţa unor cunoştinţe de teorie literară, repere esenţiale în analiza textelor.[37]

5.2. Noţiuni teoretice şi aplicaţii practice

Noţiunile de teorie literară pe care le indică programa de gimnaziu aparţin, în principal prozodiei şi stilisticii, iar asimilarea lor nu ridică probleme deosebite. Acesta este motivul pentru care accentul va cădea, în rândurile ce urmează, pe câteva metode mai puţin canonice.

Studiul rimei poate porni clasic, de la prezentarea unor exemple, urmate de un dialog ce pune în evidenţă identitatea sunetelor din finalul a două sau mai multe versuri, şi conduce spre formularea definiţiei. Dar abordarea noţiunii poate porni şi de la prezentarea unor serii de exemple şi contraexemple şi de la indicarea faptului că, în seria exemplelor, se află aspectul ce urmează a fi definit şi aprofundat. Profesorul va structura deci două coloane titrate „Versuri cu rimă" şi „Versuri fără rimă", coloane ce conţin un fragment de text original, necunoscut elevilor, fragment pus în paralel cu varianta lui modificată şi, deci, nerimată: ex. „Ghem de spini şi ţepi uscate, / Stă-ntărit ca-ntr-o cetate. / Poate trece un vecin / Peste el cu carul plin / Că nu simte nici atât / Cât l-ai gâdila pe gât." (Tudor Arghezi, *Arici, Arici Bogorici*) şi „Ghem de spini şi ţepi tari / Stă-ntărit ca-ntr-o cetate. / Poate trece un vecin / Peste el cu carul greu / Că nu simte nici atât / Cât l-ai gâdila pe cap." Prin analiza exemplelor şi contraexemplelor vor fi puse în evidenţă diferenţele şi, pornind de aici, se va încerca formularea definiţiei şi nuanţarea problemei.

Din seria exerciţiilor de fixare reţin: a) exerciţii de completare a finalului unor versuri prin cuvinte ce asigură realizarea rimei, cuvinte prezente în cadrul unor serii sinonimice; b) exerciţii de reaşezare a versurilor unei strofe după modelul rimei împerecheate, încrucişate sau îmbrăţişate, sau c) exerciţii de continuare a versurilor unei strofe cu unul sau două versuri ce continuă rimarea.

Studiul ritmului nu-l văd realizat altfel decât tradiţional şi anume prin activităţi ce pornesc de la exemple şi ajung la reprezentarea piciorului metric. Pentru fixarea tipurilor de ritm, alături de exerciţiile de recunoaştere, propun şi exerciţii de recompunere a unor versuri în care structura ritmică a fost dezorganizată prin modificarea topicii: ex.: „La circ, în târgul moşilor, / Pe greaţa unui răcitor, /Trăia zâmbitor şi voios un pinguin din Labrador" (după Gellu Naum, *Cărţile lui Apolodor*).

Dacă învăţarea tiparelor melodice nu este dificilă, recunoaşterea lor ridică, adeseori, probleme. Din acest motiv, sugerez ca orice demers orientat spre analiza prozodiei să fie precedat de exerciţii de lectură repetată şi ritmată corect: lectură pe care R. Beach şi J. Marshall consideră că poate fi realizată nu numai individual, ci şi în perechi sau în grupe mari.[38]

---

[37] Vezi, pentru acurateţea definiţiilor, Irina Petraş, *Teoria literaturii. Curente literare, figuri de stil, genuri şi specii literare, metrică şi prozodie, structura operei literare*, Cluj-Napoca, Biblioteca Apostrof, 2002.

[38] R. Beach şi J., Marshall, *Teaching Poetry*, în *Teaching Literature in the Secondary School*, Harcourt Brace Jovanovich, Orlando, Florida, 1991, pp. 390-391.

Versul şi *strofa* sunt categoriile cele mai accesibile ale discursului poetic, aşa încât nu insist decât asupra spaţiilor albe care le separă şi care indică tăcerea vocii lirice. Rostul spaţiilor albe poate fi evidenţiat prin exerciţii ce constau în refacerea structurii unor texte unde versurile şi / sau strofele au fost scrise continuu.

Întrucât majoritatea poeziilor studiate în gimnaziu conţin versuri metrice, iar elevii tind să echivaleze poezia cu textul rimat şi ritmat, consider că lectura şi analiza unor creaţii în vers alb şi liber nu este lipsită de importanţă.

Figurile de stil studiate în gimnaziu sunt epitetul, personificarea, hiperbola, antiteza, comparaţia şi metafora. Abordarea lor o văd realizată în secvenţe ce pornesc de la exemple sau de la exemple şi contraexemple şi punctată de semnificaţia etimologică a termenilor. În cazul secvenţelor ce urmăresc definirea epitetului, a „cuvântului adăugat", consider necesară punerea în evidenţă a faptului că nu orice determinant este epitet, dar şi a faptului că epitetul individualizează nu numai obiecte, ci şi acţiuni. În cazul secvenţelor ce urmăresc definirea personificării sugerez ca exemplele să vizeze un orizont tematic larg (obiecte şi animale, fenomene ale naturii, idei), iar discuţiile să se refere şi la texte în care personificarea este mult mai mult decât o figură retorică, este perspectiva din care se construieşte un personaj sau un întreg univers. Acelaşi lucru îl recomand şi în cazul hiperbolei, şi asta, datorită faptului că literatura pentru copii şi, deci, experienţa de lectură a elevilor, permite asemenea extinderi. În ceea ce priveşte metafora, porţile de intrare sunt multiple. Dat fiind faptul că manualele o definesc ca transfer de semnificaţie realizat pe baza unei comparaţii subînţelese, prima întâlnire cu tropul se poate realiza şi prin exerciţii de transformare a comparaţiilor în metafore. Alte intrări necanonice pot fi realizate prin comentarea unor ghicitori sau, de ce nu, printr-un text ca *Bănuţul* lui Tudor Arghezi, în care anecdota se ţese în jurul unei metafore.

În privinţa asimilării tropilor, studiile de didactică subliniază faptul că drumul cel mai scurt spre recunoaştere şi spre înţelegerea efectelor de sens trece prin jocuri şi exerciţii de redactare. Aceste activităţi pot seconda sau chiar înlocui exerciţiile de recunoaştere[39].

5.3. Studiul textului liric

Asimilarea unor cunoştinţe de teoria literaturii este un demers necesar, dar un demers a cărui utilitate nu se manifestă decât în prezenţa unei strategii de lectură coerente. O astfel de strategie poate fi articulată în funcţie de principiile formulate la începutul capitolului şi urmând paşii firesti ai receptării textului liric.

Înainte de a contura strategia, prezint istoria unor lecturi repetate ale *Cântecului de leagăn* al lui Nichita Stănescu; un text care, ca toate poeziile adevărate, dejoacă orice încercare de respunere concisă şi care, pentru a fi înţeles, impune un alt parcurs decât cel liniar, un alt parcurs decât cel al şirului orizontal de semne; impune o mereu reluată regrupare a lor.

---

[39] Vezi A. şi M. Petean, *Jocuri ale figurilor retorice*, în *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1996, pp. 85-111.

5.3.1. Istoria unor relecturi. Alegerea *Cântecului de leagăn* a avut în vedere nu numai accesibilitatea textului (în opinia mea, textul poate fi propus, spre lectură şi interpretare, elevilor din clasele a VII-a sau a VIII-a), ci şi prezenţa explicită a seriilor de echivalenţe.

Iată, deci, textul şi istoria concisă a lecturilor lui:

Dormi cum doarme chipul reginei
pe faţa monedei.
Voi dormi cum doarme vulturul
Pe ceafa monedei.

Chiar aşa!

Trezeşte-te cum se trezeşte verdele
în carnea frunzei.
Mă voi mişca leneş ca sevele
în nervurile frunzei.

Chiar aşa!

Fii rece ca aerul dintr-un crivăţ
de toamnă
voi fi rece ca zăpada într-un crivăţ
de Iarnă...

Chiar aşa!

Prima lectură provoacă, în primul rând, o reacţie emoţională; ea poate fi transcrisă, în cazul meu, în termenii uimirii provocate de prezenţa replicilor într-un cântec de leagăn şi în cei ai persistenţei imaginii „Mă voi mişca leneş ca sevele / în nervurile frunzei".

În al doilea rând, prima lectură pune în lumină feţele imediat perceptibile ale textului. Mă refer la o serie de aspecte legate de: 1. *repetiţii de ordin ritmic* (prezenţa dominantă a amfibrahului în catrene şi a dactilului, în monoversuri; prezenţa rimei încrucişate în toate catrenele şi a unei rimări identice la nivelul versurilor doi şi patru ale primelor două catrene); 2. *repetiţii de ordin sintactic* (prezenţa a trei catrene, urmate de monoversuri identice, dar şi prezenţa, în cadrul catrenelor, a două fraze echivalente prin structura sintactică şi prin modul şi timpul verbelor); 3. *repetiţii de ordin stilistic* (prezenţa a două metafore în cadrul fiecărui catren, dar şi repetarea verbului în interiorul strofei); 4. *echivalenţe semantice* (centrarea tematică a fiecărui catren asupra somnului / trezirii / stării de veghe).

Acestor serii de echivalenţe, vizibile la o primă lectură, nu li se poate conferi încă semnificaţie, cum nu li se poate atribui încă sens nici elementelor care nu se înscriu în seriile echivalenţelor. Mă refer la *modificările de ritm* (explicite în debutul celui de-al treilea vers al primului şi al ultimului catren), la *modificările de rimă* (renunţarea la rima identică în strofa a treia), la *dispunerea diferită a unităţilor sintactice* în versurile ultimului catren (versurile doi şi patru nu mai încep printr-un complement circumstanţial, ci prin atribut) sau la *deosebirile de punctuaţie* ce intervin în aceeaşi strofă.

Pentru a conferi sens seriilor de echivalenţe şi abaterilor, lectura trebuie să treacă dincolo de suprafeţele textului şi să confere semnificaţie imaginilor care îl compun; şi, numai după aceea, şi pornind de aici, să interpreteze suprafeţele. Pentru a conferi, deci, sens textului, poezia trebuie recitită.

După relectura primului catren certitudinile sunt puţine; ele se referă la faptul că, în cuvintele textului, se aud două voci şi că aceste voci vorbesc despre somn prin două imagini: chipul reginei şi vulturul, aşezate pe „faţa" şi „ceafa" monedei. Certitudinile se opresc însă aici pentru că nu ştiu nici cui aparţin vocile, nici care dintre ele ar putea fi atribuită eului liric şi nici cine spune „Chiar aşa!" (prima voce, vocea care îndeamnă la somn sau a doua, vocea celui îndemnat?). Mai mult decât atât, nu ştiu nici cum ar putea fi somnul chipului reginei şi somnul vulturului, regină şi vultur, pe care le ştim ca semne ale puterii şi nesomnului.

Dorinţa de a constitui sens se loveşte de faţa lipsită de transparenţă a cuvintelor şi imaginilor. Cuvintele şi imaginile poeziei nu ne lasă să ne uităm prin ele, dincolo de ele, la lucrurile pe care suntem obişnuiţi să le numească, ci ne obligă să ne uităm dincoace, în lumea lor, la ceea ce ele spun, sau par să spună, pentru prima dată. Cuvintele şi imaginile ne cuprind în lumea lor şi ne obligă să creăm sens, raportându-le unele la altele. Şi, corelate, imaginile somnului pot apărea astfel: una, definită prin ochi deschişi şi cealaltă, prin aripi deschise; una, reprezentând imobililatea şi cealaltă, zborul; una, expresie a unui singur reprezentant al gloriei şi cealaltă, expresie a tuturor celor puternici.

Dar asocierile nu se pot opri aici pentru că sensurile se cer regândite în funcţie de verbul „a dormi". Privite în interiorul metaforei şi acordate unele cu altele, imaginile redau două feluri de somn, pe care le putem explicita astfel: „Dormi treaz, cu ochii deschişi, ca cei ai reginei" şi „Voi dormi şi mai treaz, cu aripile deschise, ca vulturul". Aceasta nu este însă unica interpretare. Dialogul ar putea să însemne şi „Dormi liniştit, cu liniştea unei regine" iar replica: „Voi dormi şi mai liniştit, voi dormi cu liniştea tuturor celor ce ştiu să zboare".

Cele două sensuri evidenţiate aici nu sunt singurele care ar putea reda diferenţa de calitate a odihnei, diferenţă la care cred că trimit metaforele. Mai mult, s-ar putea ca modurile diferite de a dormi să nici nu fie două trepte ale aceleiaşi forme de somn; s-ar putea ca ele să fie moduri contradictorii şi s-ar putea ca versurile să însemne, de pildă, „Dormi imobil cum doarme chipul reginei" şi „Nu voi dormi aşa, voi dormi în mişcare, voi fi, în somn, ca vulturul în zbor".

Semnificaţiile strofei sunt în mod evident plurale, iar intenţia mea nu este de a prinde cât mai multe, ci de a sublinia faptul că procesul de constituire a sensului nu se poate face, în poezie, decât prin corelarea semnelor echivalente. Şi această corelare vizează nu numai semnele unei strofe, ci şi semnele întregii poezii. Decizia pentru una sau alta dintre sensurile atribuite metaforelor pretinde, deci, continuarea lecturii, interogarea altor imagini şi recorelarea semnelor din perspectiva lor.

Iată modul în care sensurile configurate până acum pot fi recompuse în urma lecturii celui de-al doilea catren. Echivalenţele care se stabilesc acum vizează mai întâi semnele strofei, mai exact comparaţiile dintre trezire şi modul în care apare verdele frunzei, pe de o parte, şi dintre trezire şi mişcarea sevelor în frunză, pe de altă parte. Sensurile ce pot fi atribuite imaginilor sunt cele ale unei iviri petrecute brusc şi spectaculos, cele ale unei miraculoase manifestări în afară (prima imagine), şi cele ale unei avansări interioare, ale unei mişcări vitale şi profunde (cea de-a doua). Pornind de aici, „modurile de trezire" ar putea fi exprimate astfel:

„Trezeşte-te brusc şi spectaculos, cum se trezeşte verdele în carnea frunzei" şi „Mă voi trezi lent şi adevărat, precum sevele în nervurile frunzei". Dar conotaţiile nu pot fi decise secvenţial, aşa încât privirea trebuie să se întoarcă înapoi şi să regândească sensurile aproximate anterior; să le regândească din perspectiva celor „aflate" prin interpretarea celui de-al doilea catren; şi sensurile vor fi reaşezate prin reunirea asemănărilor două câte două şi, apoi, toate patru, laolaltă. Mai mult decât atât, privirea interpretativă poate acum confrunta „faţa medaliei" şi „carnea frunzei" cu „ceafa medaliei" şi „nervurile frunzei".

Lectura continuă apoi prin corelarea şi interogarea imaginilor din al treilea catren. Grupele de semne devin acum complete şi se aşază pe axele verticale ale echivalenţelor. Înţelegerea poate cuprinde laolaltă seria constituită de „faţa monedei", de „carnea frunzei" şi de „crivăţul de toamnă", şi seria constituită de „ceafa monedei", de „nervurile frunzei" şi de „crivăţul de iarnă". Înţelegerea poate cuprinde şi seria metaforelor atribuite primei voci cu seria celor formulate în replici. Şi, în sfârşit, privirea poate reuni semnele întregului text, şi interpretarea se poate contura.

Interpretarea poate defini acum, în funcţie de sensurile atribuite seriilor de semne, două forme de somn, două de trezire şi două de stare de veghe: în lectura mea, prima formă este spectaculoasă, uimitoare, dar mai puţin autentică, iar cea de-a doua, este mai profundă şi mai puţin vizibilă, dar mai adevărată; prima este pentru ceilalţi, cealaltă pentru noi înşine sau, poate, prima este făcută să placă ochilor oamenilor, cealaltă, ochilor zeilor.

Tot acum, sau în urma unei alte relecturi, se va putea apoi decide, atât cât se poate, cui aparţin replicile şi cui afirmaţia din versurile izolate, care este tonul celor două voci şi care este tema textului. Tema, de pildă, înclin să o exprim fie în termenii unor moduri distincte de a fi, fie în cei ai vanităţii părintelui şi înţelepciunii copilului, iar vocii lirice înclin să-i atribui replica şi exclamaţia „Chiar aşa!".

Privirea interpretativă poate apoi cuprinde, din nou, aspectele de suprafaţă ale textului conferind sens ritmului, rimei, punctuaţiei şi structurii sintactice; mai mult, poate încerca să traseze corespondenţe între unele aspecte ale textului şi problematica volumului, între text şi alte poezii ce aparţin aceleiaşi specii etc.

Închei aici istoria lecturii *Cântecului de leagăn*, istorie desfăşurată cu intenţia de a pune în evidenţă specificul procesului de interpretare a textului poetic, şi de a trasa paşii unui demers ce poate informa studiul textului liric.

5.3.2. Specificul procesului de receptare a textului liric. Procesul de receptare a poeziei poate fi definit, în primul rând, ca un parcurs orientat dinspre suprafeţele textului spre semnificaţiile lui. „Dansul" cuvintelor despre care vorbea Valéry este perceput mai întâi prin registrele lui sonore şi vizuale, prin melodia pe care o imprimă rostirii şi prin forma pe care o desenează în pagină. După ce parcurge feţele vizibile ale textului, privirea încearcă să cuprindă substanţa trecută în cadenţele ritmului şi în conturul imaginii grafice. Dar substanţa nu se lasă nici acum cuprinsă. Privirea întâlneşte încă o dată feţe concrete. De data aceasta este vorba de imaginile ce compun textul: imaginea unui somn precum cea a chipului reginei pe faţa monedei, imaginea unei treziri precum cea a verdelui în frunză

(*Cântec de leagăn*, Nichita Stănescu), imaginea ieşirii păsărilor în luminiş sau imaginea oglindirii cerului şi a chipului iubitei în apă (*La mijloc de codru...*, Mihai Eminescu) etc. Analiza acestor imagini pare a fi o cale de acces spre sens, dar interogate fiecare în parte, ele nu permit decât răspunsuri vagi. Constituirea sensului presupune corelarea imaginilor, tot aşa cum dansul înseamnă armonizarea mişcărilor.

Modelul de corelare a semnelor este, în cazul textelor lirice, altul decât cel prin care se articulează interpretarea textelor epice şi dramatice. În poezie, legile lui *mai întâi...*, *apoi...* şi *după aceea...* sunt aproape complet invalidate, iar marea majoritate a elementele ce compun textul se cer grupate în virtutea raporturilor de asemănare sau de identitate care le reunesc. Poezia confruntă cititorul cu serii de elemente echivalente. Ele sunt uşor perceptibile la nivelul fonetic şi sintactic; aici repetarea unor sunete realizează rima, reiterarea unor grupuri ritmice realizează ritmul, reluarea periodică a spaţiilor albe formează versurile şi strofele. Repetate pot fi, de asemenea, cuvinte, sintagme, versuri sau construcţii gramaticale.

Dar echivalenţele definesc nu numai nivelul fonetic şi sintactic, ci şi nivelul semantic. Aici însă ele sunt mult mai greu vizibile, întrucât raporturile de asemănare dintre semne sunt multiple şi, nu o dată, ambigue. Acesta este motivul pentru care cititorul, în încercarea sa de a construi sens, aşază şi reaşază unităţile semantice ale textului pe verticalele axelor echivalenţelor, printr-o mişcare predominant retrospectivă. Iată, de pildă, reprezentarea simplificată a traseului pe care gândul l-a parcurs pentru a conferi semnificaţie *Cântecului de leagăn*:

(18) Voi fi rece → → → (19) ca zăpada → → → (20) într-un crivăţ de Iarnă → (21) Chiar aşa!
↑
← ←
(15) Fii rece → → → → (16) ca aerul → → → →(17) într-un crivăţ de toamnă → ↑
↑
← ←
(11) Mă voi mişca leneş → (12) ca sevele → → → (13) în nervurile frunzei → (14) Chiar aşa! → ↑
↑
← ←
(8) Trezeşte-te → → →→ (9) cum se trezeşte verdele → (10) în carnea frunzei → → → → → → →↑
↑
← ←
(4) Voi dormi → → → → (5) cum doarme vulturul → → (6) pe ceafa monedei → → (7) Chiar aşa! → ↑
↑
← ←
(1) Dormi → → → → → (2) cum doarme chipul reginei → → (3) pe faţa monedei → → → → → → → ↑

Punerea în pagină a acestor mişcări de întoarcere evidenţiază faptul că, în actul interpretării, ordinea semnelor este alta decât ordinea apariţiei lor în text: dacă în *Cântec...* semnele urmează, unul după altul, de la 1 la 2 şi 3 până la 21, pentru a

putea fi interpretate, ele au fost aşezate în serii verticale: 1, 4, 8, 11, 15, 18; 2, 5, 9, 12, 16, 19 etc.

Dar *Cântecul de leagăn* este o poezie în care semnele pot fi identificate şi regrupate cu destulă uşurinţă datorită recurenţei modelului sintactic, model compus din două propoziţii: prima, principală, cea de-a doua, circumstanţială de mod, prima, redusă la predicat, cealaltă, compusă din predicat, subiect şi complement. Nu toate textele conţin structuri gramaticale recurente, structuri ce impun, de la început, formula de regrupare a semnelor.

În *La mijloc de codru...*, de pildă, un text aparent accesibil, verticala echivalenţelor se ridică explicit doar în ultimele versuri, iar stabilirea unei alte ordini a semnelor, ordine care să conducă înspre conturarea sensului global, este un act dificil.

O soluţie poate veni dinspre analiza construcţiei gramaticale: o frază compusă din două propoziţii a căror structură elementară o reprezintă „păsările ies" şi „balta se pătrunde". Pornită de aici, gruparea semnelor se va face în jurul celor două propoziţii simple, iar sensurile se vor cristaliza în termenii ieşirii în lumină şi ai oglindirii în adânc, fenomene ce definesc centrul, mijlocul codrului.

O altă soluţie poate veni dinspre lectura textului ca „tablou" al mijlocului de codru şi de la interogarea elementelor centrale ce îl compun: „luminişul" (zonă de lumină, de zbor şi cântec) şi „balta" (oglindă a luminilor cerului, a zborului păsărilor şi a iubitei). Interpretarea acestor imagini presupune, şi acum, configurarea sensului prin gruparea semnelor şi poate conduce înspre definirea centrului ca spaţiu al luminii.

Variantele de grupare a semnelor ce compun poezia lui Eminescu sunt amândouă imperfecte: prima, pentru că lasă deoparte o serie din imaginile textului, cea de-a doua, pentru că perverteşte ordinea imaginilor şi raporturile dintre ele.

Prezentarea acestor variante se justifică însă prin faptul că pun în evidenţă o dimensiune esenţială a interpretării textului liric, şi anume configurarea sensului prin aşezarea semnelor pe axele echivalenţelor. În opinia mea, această dimensiune trebuie să informeze, în mod constant, demersul didactic atunci când vizează interpretarea poeziei, interpretare pe care o văd condusă dinspre circumscrierea feţelor vizibile ale textului spre configurarea sensului.

5.3.3. Etapele parcursului didactic. Ca şi în cazul studiului textului epic, studiul liricului cuprinde două mari etape şi anume: comprehensiunea şi interpretarea.

Etapa comprehensiunii include primele două sau trei lecturi şi activităţile ce le însoţesc. Nu voi insista asupra modalităţilor de structurare a lecţiei în jurul acestor prime întâlniri cu textul, modalităţi prezentate la începutul acestui capitol. Reţin doar, pentru gradul mare de adecvare la specificul discursului liric, metoda răspunsului afectiv şi posibilitatea deschiderii lecţiei prin configurarea unor câmpuri lexicale. Subliniez, de asemenea, importanţa demersurilor de reconstituire a textului, demersuri ce asigură cunoaşterea exactă a imaginilor / tablourilor şi a ordinii apariţiei lor în text. Aceste activităţi pot fi înlocuite prin sarcini ce urmăresc memorarea

poeziei. Închei aceste considerații referitoare la secvențele ce urmăresc pregătesc interpretarea cu precizarea faptului că sarcinile de lucru ce vizează contragerea textului liric sunt, în opinia mea, inadecvate, și că „tema" nu poate fi numită decât la sfârșitul parcursului interpretativ.

Etapa interpretării

Secvențele ce urmăresc conturarea semnificațiilor textului sunt menite să pună în evidență seriile de echivalențe și să le confere sens. Aceste secvențe descriu un parcurs ce duce de la fețele vizibile ale textului spre substanța lui semantică.

Secvențele vizează:

1. repetarea unor sunete (omofoniile și rimele);
2. reluarea unor grupuri ritmice (ritmul);
3. echivalențele între versuri și între grupurile de versuri (strofele);
4. echivalențele dintre construcțiile gramaticale;
5. repetarea unor cuvinte sau a unor grupuri de cuvinte;
6. echivalențele între termeni diferiți, prezente
   - în câmpurile semantice și
   - în figurile asemănării (metafora și comparația) și interpretarea lor.

Secvențele vor fi gândite în funcție de cunoștințele elevilor și de text. Profesorul poate decide și eliminarea unora dintre ele. Cred însă că pașii parcursului trebuie să rămână vizibili sau, mai exact, să treacă de la „poezia auzită", la „poezia privită" și apoi la „sensurile poeziei".

Se poate ușor observa că traseul pe care îl propun se opune modelului tradițional, model ce începe prin secvențe ce urmăresc circumscrierea sensului textului și se încheie cu abordarea aspectelor legate de stil și prozodie. Varianta propusă aici reia pașii sugerați, de obicei, de didactica franceză, iar preluarea acestui model a avut în vedere: a) adecvarea demersului didactic la specificul receptării textului liric, text pe care îl percepem, mai întâi, ca expresie muzicală și grafică și numai apoi ca structură verbală generatoare de sens și b) adecvarea demersului la specificul textului liric, text ce confruntă cititorul cu serii de semne echivalente.

Etapa reflecției

Etapa de reflecție poate cuprinde discuții ce evidențiază pașii parcurși și / sau prezența interpretărilor plurale și / sau dificultățile pe care le-a ridicat interpretarea. În durata ei văd integrate, uneori, și discuții legate de specificul textului liric și încercări de structurare a unor grile de lectură.

BCU IAȘI - BIBLIOTECA UNIVERSITY LIBRARY

Anexe

■ Anexa nr. 1

MODELE DIDACTICE - perspectivă contrastivă -		
Dimensiuni	**Deceniile 7-9**	**Etapa actuală**
Viziunea dominantă asupra culturii şi limbii	Cultura presupune cunoaşterea literaturii consacrate, canonice, viziunea asupra literaturii fiind intensivă.	Cultura este înţeleasă în sens antropologic larg. Ea reprezintă ansamblul de reprezentări, valori, obiceiuri specifice unei societăţi. Viziunea asupra literaturii este extensivă, domeniul fiind deschis înspre literatura de frontieră şi înspre creaţiile contemporane.
	Limba este văzută ca sistem, iar cunoaşterea limbii înseamnă cunoaşterea componentelor / subsistemelor lui: fonetic, ortografic, lexical, morfologic etc.	Limba este văzută ca instrument de comunicare, iar competenţa de comunicare presupune nu numai cunoaşterea sistemului limbii, ci şi capacitatea de a o folosi în situaţii de comunicare diverse.
Concepţia dominantă despre învăţare	Dobândirea de cunoştinţe despre limbă pe cale preponderent inductivă şi prin analiză gramaticală. Dobândirea de cunoştinţe despre literatură prin metoda prelegerii şi analiză de text.	Formarea competenţei de comunicare prin asimilarea de cunoştinţe despre limbă şi comunicare şi prin practicarea lor în contexte diferite. Formarea competenţei de lectură şi interpretare prin asimilarea de noţiuni de teorie literară şi aplicarea lor pe texte diferite. Formarea unor strategii de muncă intelectuală.
Polii dominanţi ai relaţiei didactice (profesor – materie de studiu – elev)	Demers centrat asupra materiei de studiu. Rolul dominant al profesorului. Prelegerea şi tehnicile învăţării prin descoperire.	Demers centrat asupra elevului. Predominanţa strategiilor explicite de predare şi a metodei active.
Conţinuturi privilegiate	Primatul textului scris (de autorii de literatură şi de elevi) şi al limbii literare.	Coexistenţa scrisului şi oralului; prezenţa unor tipuri de texte diverse (descriptiv, narativ, argumentativ, expozitiv); insistenţa asupra formării unor abilităţi lingvistice. Insistenţa asupra proceselor cognitive (dezvoltarea de strategii de comprehensiune şi producere de text).
Progresie	Abordarea problemelor limbii în funcţie de subsisteme, reluarea şi aprofundarea lor după modelul concentric.	Persistenţa tiparului anterior în abordarea limbii şi dublarea lui de activităţi de comunicare; ele presupun reinvestirea cunoştinţelor de limbă şi a experienţelor de

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

	În gimnaziu: familiarizarea cu noţiunile fundamentale ale teoriei literaturii şi analiza de text; scopul: asimilarea unor cunoştinţe despre literatura română. În liceu: parcurgerea cronologică a fenomenului literar; cadrarea textului prin prezentarea vieţii şi operei autorilor şi apoi analiza lui.	comunicare în alte experienţe subsecvente. În gimnaziu: familiarizarea cu noţiunile fundamentale ale teoriei literaturii şi analiza de text; scopul: formarea unor strategii de interpretare. În liceu: criteriul dublu de abordare a fenomenului literar (cronologic şi generic), diversificarea cunoştinţelor de teorie literară în vederea cristalizării unor strategii de lectură şi interpretare coerente.
Calităţile şi valorile vizate prioritar	Cultură literară, eleganţă în expresie, respect faţă de modele, dar şi creativitate.	Creativitate, gândire critică, eficienţă în comunicare, capacităţi procedurale şi capacităţi metacognitive.
Activităţi tipice	Activităţi de asimilare de cunoştinţe şi mai puţin activităţi de comunicare globală: dictarea, exerciţiul şi analiza gramaticală, compunerea cu subiect impus, analiza literară.	Frecvenţa mare a activităţilor globale de comunicare: dezbaterea, jocul de rol, proiectul, atelierul de scriere şi lectură, expunerea orală etc.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa nr. 2

OBIECTIVELE GENERALE ALE STUDIULUI LIMBII ROMÂNE (în oglinzi paralele)		
	1908	**1998**
COMUNICARE şi INIŢIERE în CULTURĂ	Scopul învăţământului Limbii Române în şcolile secundare, pentru cursul inferior, este: 1. A familiariza pe elevi cu materialul concret al limbii [...]; a îmbogăţi continuu acest material; a-i face să aibă cunoştinţă exactă asupra cuvintelor, preciziunea şi stăpânirea sigură a noţiunilor. 2. A-i face să citească, să vorbească şi să scrie clar, uşor şi corect. 3. A le dezvolta neîntrerupt simţul limbii, atât receptiv (înţelegere adevărată şi pătrundere mai intuitivă a celor citite sau auzite, luare aminte a cuvintelor, expresiilor şi construcţiilor sintactice particulare limbii româneşti), cât şi productiv (întrebuinţare potrivită şi sigură a vocabularului şi construcţiilor limbii) la exprimarea orală şi mai ales în scris a cugetării şi simţirii lor proprii. 4. A contribui la dezvoltarea judecăţii şi simţirii elevilor şi, în genere, a tuturor puterilor lor sufleteşti; a-i face să aibă idei clare, ordine, măsură şi chibzuinţă în cugetare şi în vorbă. 5. A-i introduce într-o lume de cugetări distinse, a le dezvolta simţul pentru forma frumoasă în vorbire şi în scris şi a le deştepta pricepere, iubire şi respect pentru cultura şi viaţa naţională a poporului nostru.	Şcoala are ca prioritate studierea limbii române ca mijloc de comunicare interumană şi ca demers de cunoaştere a identităţii noastre spirituale şi culturale [...]. 1. Pentru realizarea primei dimensiuni a programei - practica raţională şi funcţională a limbii - activitatea educativă urmăreşte ca elevul: a) să înţeleagă structura şi funcţionarea limbii literare, ca sistem unitar în permanentă devenire şi ca ansamblu al elementelor de construcţie a comunicării; b) să-şi activeze cunoştinţele de limbă pentru a percepe şi a realiza fapte de comunicare orală şi scrisă; să redea într-o formă accesibilă, clară şi armonioasă, propriile idei, judecăţi şi opinii. În vederea formării unei culturi literare precum şi a unui univers afectiv şi atitudinal coerent, ar fi de dorit ca elevul: a) să înţeleagă semnificaţia limbii şi literaturii române în conturarea identităţii naţionale şi în integrarea acesteia în contextul culturii universale; b) să interiorizeze valorile culturale, naţionale şi universale, vehiculate prin limbă şi literatură, ca premisă a propriei dezvoltări intelectuale, afective şi morale; c) să-şi structureze un sistem axiologic coerent, fundament al unei personalităţi autonome şi independente, integrate dinamic în societate; d) să-şi dezvolte disponibilităţile de receptare a mesajelor orale şi scrise, sensibilitatea, precum şi interesul pentru lectura textelor literare şi non-literare; e) să stăpânească modalităţile principale de înţelegere şi interpretare a unor texte literare sau non-literare. În ceea ce priveşte deprinderile de muncă intelectuală, elevul ar trebui: a) să-şi însuşească strategii, metode şi tehnici riguroase de studiu şi de activitate independentă; b) să-şi structureze o conduită autonomă în selectarea, organizarea şi utilizarea informaţiei; c) să-şi activeze şi să-şi dezvolte operaţiile gândirii creative.

BCU Cluj / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

■ Anexa nr. 3

FINALITĂŢI EDUCAŢIONALE					
Componentele modelului	**Asimilare de cunoştinţe**			**Folosirea cunoştinţelor**	
Sisteme mnezice	Cunoştinţe declarative	Cunoştinţe procedurale	Cunoştinţe contextuale	Complexitate cognitivă	Construcţie cognitivă
Obiective ale învăţării	Informaţie verbală	Capacităţi intelectuale	Capacităţi contextuale	Strategii cognitive	Procese creative
Timp de instrucţie	10%	20%	25%	30%	15%
Recomandări metodologice	Strategii expozitive	Strategii practice	Strategii orientate pe probleme	Strategii dinamice şi complexe	Experienţe structurate integral de elev

(după Tennyson, 1992)

■ Anexa nr. 4

PROIECTAREA ACTIVITĂŢILOR DE STRUCTURARE A CUNOŞTINŢELOR ŞI DE COMUNICARE GLOBALĂ - VARIABILE -						
Tipuri de obiective	a cita, a reface, a reproduce	a explica, a reformula	a clasa, a conceptualiza	a aplica, a transfera	a alege, a argumenta	a inventa, a crea
Demersuri	inductivă	deductivă	analogică	dialectică		
Metode	dogmatică	socratică	activă	non-directivă		
Tehnici de predare	expunere, conversaţie catihetică	conversaţia socratică, demonstraţia, problematizarea	discuţia, dezbaterea, jocul de rol, harta lecturii, harta personajelor, expunerea elevului, lectura prospectivă, realizarea de proiect sub îndrumarea profesorului etc.	compunerile creative, atelierul de scriere şi lectură, proiecte propuse şi realizate integral de elevi, exerciţii creatoare.		
Materiale didactice	texte (literare, non-literare, documente)	grafice, scheme	fotografii, desene, înregistrări audio, video etc.	obiecte reale		
Talia grupului	muncă individuală	muncă în perechi	muncă în grupuri mici	două grupuri	clasa ca grup	
Modalităţi de fixare	exerciţii			discuţii recapitulative		
Modalităţi de evaluare	evaluare formativă			evaluare sumativă		

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa nr. 5

PROIECTAREA LECȚIEI / SECVENȚEI DIDACTICE

A. MODELUL TRADIȚIONAL

Actualizarea sau verificarea cunoștințelor dobândite anterior	**Învățarea noilor conținuturi**	Fixarea și evaluarea cunoștințelor dobândite

B. MODELUL „ÎNVĂȚĂRII DIRECTE SAU EXPLICITE" (J. Giasson, 1990)

Ce cunoștințe procedurale (sau declarative) urmează a fi învățate?	De ce este necesară învățarea lor?	Cum se va realiza învățarea?	**Învățarea noilor cunoștințe**	Când pot fi aplicate cunoștințele învățate?

C. MODELUL „ȘTIU – DORESC SĂ ȘTIU - AM ÎNVĂȚAT" (D. Ogle, 1986)

Ce știu despre subiect?	Ce aș dori să știu?	**Învățarea noilor conținuturi**	Ce am învățat?	Ce aș dori să mai aflu despre subiect?

D. MODELUL „EVOCARE – CONSTITUIREA SENSULUI – REFLECȚIE" (K. Meredith și J. Steele, 1997)

Ce știu despre subiect și ce aș dori să aflu?	**Învățarea noilor conținuturi**	Ce am învățat, cum explic și corelez noile cunoștințe?

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa nr. 6

<table>
<tr><th colspan="3">EVALUARE FORMATIVĂ</th></tr>
<tr><th>Intervenţii sistematice; fişe de control şi evaluare (autoevaluare)</th><th colspan="2">Intervenţii punctuale: dialog cu elevii</th></tr>
<tr><td rowspan="6">- fişe realizate de profesor şi oferite ca ghid de lucru;
- fişe realizate de profesor, explicate elevilor şi negociate;
- fişe realizate de profesor şi de elevi în secvenţa de pregătire a activităţii de comunicare;
- fişe realizate de elevi în activităţi pe grupe.</td><td>- solicitarea unor explicaţii, precizări;</td><td>Poţi să-mi spui de ce? De unde ştii că...? La ce te gândeşti când spui că...? La ce te gândeşti când eziţi?</td></tr>
<tr><td>- solicitarea unui exemplu;</td><td>Poţi să dai un exemplu? Dovedeşte că ...</td></tr>
<tr><td>- sugerarea unui demers;</td><td>Gândeşte-te cărei categorii îi aparţine ...</td></tr>
<tr><td>- solicitarea autoevaluării;</td><td>Ce ţi-a reuşit? Ce ţi-a părut dificil?</td></tr>
<tr><td>- destabilizarea prin contra-exemplu sau întrebare;</td><td>Spui că aici „şi“ este conjuncţie? Dar în cazul...
Spui că aici „şi“ este conjuncţie? În alte situaţii, poate avea şi o altă valoare?</td></tr>
<tr><td>- sugerarea unei explicaţii, a unui răspuns;
- reluarea problemei pentru a facilita răspunsul.</td><td>Să ne gândim şi altfel...
În locul tău, m-aş întreba...
Să ne amintim ... Să reluăm demonstraţia / definiţia etc.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Specificul instrumentelor de evaluare formativă
- vizează procesele sau mijloacele cognitive ce permit realizarea unor produse observabile;
- ajută elevul să înveţe;
- sunt integrate în procesul de învăţare;
- sunt diferenţiate în funcţie de elev, de grupuri de elevi;
- urmăresc nu numai reglarea retroactivă, ci şi / sau, mai ales, reglarea interactivă şi proactivă.</td></tr>
</table>

Anexa nr. 7

<table>
<tr><th colspan="2">EVALUARE NORMATIVĂ</th></tr>
<tr><td>Verificare sistematică: teste de sfârşit de capitol, lucrări semestriale, portofolii, proiecte, anchete etc.</td><td>Verificări parţiale, structurate sau nu sub forma unor fişe de urmărire individuală: răspunsuri orale, rezolvare de exerciţii, producere de text scris.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Specificul instrumentelor de evaluare normativă
- vizează produsele, rezultatele unei competenţe neobservabile în mod direct;
- verifică ceea ce şi-a însuşit elevul;
- nu sunt integrate în procesul de învăţare;
- nu sunt diferenţiate în funcţie de elev, de grupuri de elevi;
- urmăresc raportul de conformitate a produsului cu o normă deja-existentă;
- selectează, ierarhizează.</td></tr>
</table>

BCU IASI CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

Anexa nr. 8

EVALUARE NORMATIVĂ		
FIŞĂ DE URMĂRIRE INDIVIDUALĂ A COMPETENŢEI SCRIPTURALE **- clasa a VII-a, semestrul I -**		
Numele elevului:		
Criterii	**Punctaj**	**Activităţi:** **Tipul de activitate, data**
I. Criteriul conţinutului: Elevul ştie: 1. să structureze un mesaj dens; 2. să formuleze idei, imagini, exemple clare.	30 p.	
II. Criteriul discursiv Elevul ştie: 1. să-şi structureze mesajul în funcţie de situaţia de comunicare; 2. statutul emiţătorului şi cel al destinatarului sunt bine precizate; 3. scopul textului este clar şi în conformitate cu cerinţele.	10 p.	
III. Criteriul textual Elevul ştie 1. să compună: a) un text cu dominantă informativă (text documentar, prezentarea unui eveniment cultural), b) un text cu dominantă descriptivă (descriere, portrete autonome şi integrate unei naraţiuni), c) un text cu dominantă narativă, d) un text cu dominantă argumentativă (argumentarea unui punct de vedere personal); 2. să recompună un text informativ, descriptiv, narativ, sau în funcţie de secvenţele canonice; 3. să completeze secvenţele absente ale unui text; 4. să construiască un text narativ prin expansiune sau restrângere; 5. să rezume un text narativ.	20 p.	
IV. Componenta lingvistică Elevul ştie: 1. să folosească un lexic nuanţat şi adecvat problematicii textului; să facă apel la tropi pentru a spori expresivitatea; 2. să utilizeze corect flexiunea nominală şi verbală; 3. să structureze propoziţii şi fraze corecte din punct de vedere sintactic; 3. să aplice corect regulile de ortografie şi punctuaţie.	20 p.	
V. Aspecte formale Elevul ştie: 1. să formuleze titlul în acord cu substanţa textului; 2. să structureze corect paragrafele; 3. să scrie citeţ, ordonat şi aerisit.	10 p.	
Performanţele au fost codificate de la 1 la 100 de puncte pentru fiecare activitate de redactare.		

Anexa nr. 9

CLASIFICAREA TEXTELOR

Prin extinderea problematicii textului dincolo de frontierele literarului, modelul comunicativ-funcţional a impus cartografierea noului teritoriu. Dintre tipologiile existente în didactică, le reţin pe cele structurate în funcţie de următoarele criterii:

I. Criteriul funcţiilor limbajului (Valiquette, 1979):

1. texte informative (intenţia este de a informa sau a prezenta fapte reale): articole de ziar şi reviste ştiinţifice etc.;
2. texte incitative (intenţia este de a provoca reacţia cititorului, o schimbare de atitudine sau de a-l face să acţioneze într-un anumit mod): anunţuri, ghiduri, reţete;
3. texte expresive (intenţia este de a transcrie manifestarea gândului, a emoţiei subiectului): povestire a unor evenimente reale, corespondenţă;
4. textul poetic pune în joc imaginaţia: poveştile, benzile desenate;
5. textul ludic: jocurile cu limbajul, şaradele, ghicitorile, textele umoristice.[1]

II. Criteriul intenţiei de comunicare şi al structurii textelor (model adaptat de J. Giasson, 1990, după N. Marshall, 1984):

În funcţie de structură:

1. texte ce prezintă o structură temporală;
2. texte centrate asupra unei teme.

În funcţie de intenţia autorului:

1. texte ce acţionează asupra emoţiilor receptorului;
2. texte ce acţionează asupra comportamentului receptorului;
3. texte ce acţionează asupra cunoştinţelor receptorului.

Funcţii	Structură	
	Secvenţă temporală	Temă
Acţiune asupra emoţiilor	Texte narative (basm, legendă, roman etc.)	Text poetic sau expresiv (speciile liricului)
Acţiune asupra comportamentului	Texte directive (prospectele, reţetele de bucătărie)	Text incitativ (ex. un text împotriva alcoolismului, fumatului, textul unei reclame etc.)
Acţiune asupra cunoştinţelor	Texte informative cu secvenţă temporală (ex. un text despre procesul de fotosinteză)	Text informativ cu temă (ex. un text despre planete, sistemul osos etc.)

III. Criteriul sursei / resursei textului (F. Vanoye, 1989, reluat de Y. Reuter, 1996):

1. subiectul şi istoria sa;
2. imaginarul şi creativitatea;
3. cunoştinţele teoretico-reflexive;
4. jocurile lingvistice şi textualitatea.[2]

---

[1] Criteriul funcţiilor limbajului a structurat şi discuţia mea din partea a III-a a *Didacticii* apărute în 2000.

[2] Pornind de la acest criteriu se pot contura categoriile de scriere, propuse spre studiu de programele actuale.

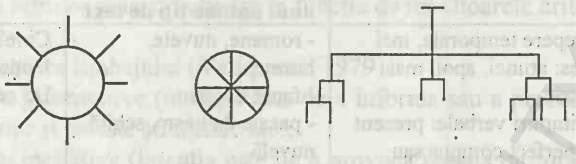
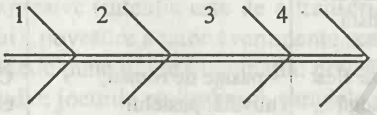
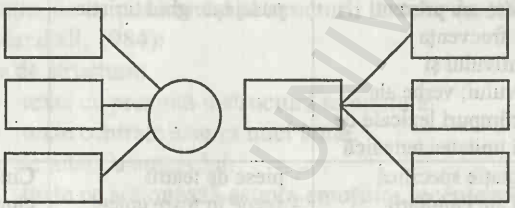
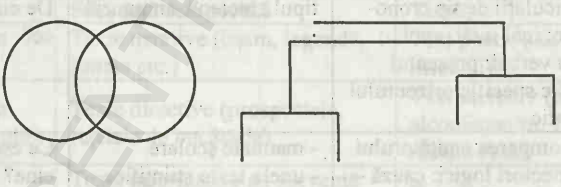
BCU IAŞI - BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

IV. Criteriul structurii textuale (J.-M. Adam, 1991, 2001):
- narativ, descriptiv, dialogal, informativ, explicativ, injonctiv, argumentativ

TIPOLOGIA TEXTELOR (J.-M. Adam)			
Tipuri sau secvenţe de text şi obiectivul lor	**Mărci lingvistice probabile**	**Genuri de texte ce aparţin sau care au o secvenţă ce aparţine unui anume tip de text**	**Întrebări ce evidenţiază specificul textului**
Textul narativ ***a povesti***	- repere temporale, mai ales: atunci, apoi, mai târziu... - timpuri verbale: prezent şi perfect compus sau perfect simplu - lexic: frecvenţa verbelor şi adverbelor ce insistă asupra acţiunii	- romane, nuvele, basme... - fapte diverse - pasaje de basm, schiţă, nuvelă...	Cine? Ce face? Unde? Când? Cum? De ce?
Textul descriptiv ***a descrie***	- repere spaţiale, mai ales: aici, mai departe, lângă ... - timpuri verbale: imperfect sau prezent - lexic: frecvenţa substantivului şi adjectivului; verbe ale stării; câmpuri lexicale ce asigură unitatea tematică	- pasaje de roman, nuvelă, pastelul - planşe anatomice - pasaje de ghid turistic	Ce este descris? De cine? Cum? De ce?
Textul scenic sau „dialogal / conversaţional“	- punctuaţie specifică - mărci ale enunţării	- piese de teatru - scene în texte epice - conversaţii „pe viu“	Cine vorbeşte? Cu cine? Despre ce? Unde? Când? De ce?
Textul informativ ***a informa***	- estomparea completă a emiţătorului - articulaţii de tip cronologic: mai întâi, apoi...; timp verbal: prezentul - lexic specific orizontului tematic	- unele articole de presă - rubrici de presă de tipul „meteo“, anunţuri“	Despre ce suntem informaţi? De cine? Cum? De ce?
Textul explicativ ***a face să înţeleagă***	- estomparea emiţătorului - conectori logici: cauză – efect: deoarece, deci... - timp verbal: prezentul - lexic specific orizontului tematic	- manuale şcolare - unele texte ştiinţifice	Ce este explicat? De cine? Cum? De ce?
Textul injonctiv ***a indica modul de acţiune***	- estomparea emiţătorului - timpuri verbale: imperativ sau infinitiv	- reţete - prospecte	La ce se referă indicaţiile? Cine le dă? De ce?
Textul argumentativ ***a convinge***	- conectori logici: deoarece, în consecinţă, cu toate acestea ... - lexic, în funcţie de strategia adoptată: neutru sau valorizant *vs.* devalorizant	- expuneri, prezentare de carte - editoriale, cronici şi comentarii de presă	Cine argumentează? Ce argumentează? Pe cine doreşte să convingă? Cui i se opune? De ce?

BCU Alexandru Ioan Cuza UNIVERSITY LIBRARY

■ Anexa nr. 10

ORGANIZATORI GRAFICI ŞI TEXTUALI		
Structura textuală	**Organizatori grafici**	**Organizatori textuali**
Descriptivă		de exemplu, în plus, şi, încă, în primul rând, apoi...
Narativă (secvenţială)		mai întâi, apoi, după aceea, în cele din urmă
Explicativă (cauzală)		- pentru că, de fapt, deoarece, iată de ce, din moment ce, din cauză că, ca urmare a, acest fapt rezultă / depinde / provine / decurge din, acest fapt precedă ... - în consecinţă, deci, acest fapt implică, are ca efect, provoacă, duce la, drept urmare...
Comparativă		- şi... şi, de asemenea, ca şi, mai degrabă, la fel ca şi, la asta se adaugă, acest lucru se aseamănă cu, nici... nici, numai dacă, excepţie face, acest fapt exclude, acest fapt diferă de etc., spre deosebire de...

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

TIPURI DE RAPORTURI ŞI CONECTORI	
Raport	**Conectori**
Analogie, asemănare, identitate, însumare	şi... şi, de asemenea, adică, în plus, ca şi, mai degrabă, la fel ca şi, la asta se adaugă, acest lucru se aseamănă cu, acest lucru aminteşte de etc.
Disjuncţie, separare, alternanţă	sau... sau, nici... nici, fie... fie, numai dacă, cu excepţia, excepţie face, acest fapt exclude, acest fapt diferă de, acest fapt este incompatibil cu etc.
Opoziţie, obiecţie, contradicţie	dar, ori, cu toate acestea, prin opoziţie cu, în sens contrar, în pofida, în loc de, chiar dacă, împotriva, în ciuda, acest lucru contrazice, acest lucru se opune, acest lucru împiedică să, acest lucru interzice să etc.
Cauză, motivaţie, explicaţie	pentru că, de fapt, deoarece, iată de ce, din moment ce, din cauză că, ca urmare a, acest fapt rezultă / depinde / provine / decurge din, acest fapt precedă etc.
Consecinţă, deducţie, corolar	în consecinţă, deci, acest fapt implică, are ca efect, provoacă, aduce cu sine, produce, conduce la, drept urmare etc.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

■ Anexa nr. 11

TIPURI DE EXERCIŢII		
Exerciţii de repetiţie	- scrise	- redarea fidelă, în scris, a unor fapte de limbă, texte etc. ex.: copierea (copierea propriu-zisă şi copierea selectivă); dictarea (dictarea cu explicaţii prealabile, dictarea de control, dictarea selectivă, dictarea liberă, dictarea comentată oral de elev, autodictarea).
	- orale	- memorarea şi recitarea
Exerciţii de recunoaştere	- de recunoaştere simplă	- identificarea unor categorii de limbă sau de teoria literaturii; - ex.: identificaţi, în textul următor, sufixele / substantivele / conjuncţiile / epitetele etc.
	- de recunoaştere şi grupare	- identificarea unor fapte de limbă / de teorie literară şi aşezarea lor pe categorii; ex.: identificaţi şi grupaţi adjectivele după terminaţii / verbele după conjugări / epitetele substantivale şi verbale / personajele principale, secundare şi episodice etc.
	- de recunoaştere şi caracterizare	- identificarea unor fapte de limbă şi teorie literară şi analiza lor în funcţie de parametrii cunoscuţi; ex.: subliniaţi, în textul următor, verbele şi arătaţi diateza, conjugarea, modul, timpul, persoana şi numărul; identificaţi sistemul de personaje în funcţie de categoriile de personaj principal, secundar şi episodic.
	- de recunoaştere şi justificare	- identificarea şi formularea unor argumente ce justifică recunoaşterea; ex.: identificaţi cazurile substantivelor şi explicaţi modul în care aţi stabilit cazul; despărţiţi în silabe şi explicaţi modul în care aţi gândit; identificaţi momentele subiectului şi motivaţi demersul.
	- de recunoaştere şi disociere	- identificarea şi stabilirea diferenţelor în cazul unor aspecte lingvistice şi literare a căror asemănare aparentă sau reală generează confuzii; ex.: analizaţi, în textul următor, pronumele personale şi reflexive / pronumele şi adjectivele pronominale; evidenţiaţi, în textul următor, funcţiile verbului „a fi" / epitetele şi metaforele, profilul autorului şi al naratorului...
Exerciţii de exemplificare	- exemplificare liberă	- ilustrarea unor noţiuni prin fapte de limbă: ex.: daţi exemple de adjective cu trei terminaţii; daţi exemple de propoziţii cu predicat nominal; daţi exemple de fraze unde pronumele relativ „care" are valoare de complement direct; construiţi un text care să conţină personificări, hiperbole etc.
	- ilustrare a unor paradigme	- ilustrarea unor paradigme morfologice, sintactice; ex.: declinaţi substantivul / conjugaţi verbul etc.
	- exemplificare după repere date	- ilustrarea unor structuri; ex.: construiţi o frază după modelul SB + PP + PR + CNS

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Exerciţii de completare şi înlocuire		- identificarea faptelor de limbă omise şi adaptarea lor la context; ex.: Completaţi pronumele; completaţi epitetele absente din versurile... ; - substituirea: ex.: înlocuiţi substantivele subliniate prin pronume, înlocuiţi verbele subliniate cu locuţiuni verbale.
Exerciţii de transformare	modificări structurale	- ex.: rescrieţi textul la trecut / la persoana I; rescrieţi dialogul în stil indirect liber;
	reducere	- ex.: transformaţi subordonatele în părţile de vorbire corespunzătoare; rezumaţi textul;
	expansiune	- ex: transformaţi complementele circumstanţiale în subordonate circumstanţiale; dezvoltaţi ideile principale într-un rezumat;
	restaurare	- ex.: restabiliţi structura strofei, recompuneţi versul, puneţi semnele de punctuaţie etc.
Exerciţii creatoare		ex.: identificaţi şi interpretaţi metaforele; identificaţi descrierile din textul studiat şi evidenţiaţi-le funcţia; realizaţi un autoportret numai din propoziţii afirmative / negative; scrieţi o compunere cu titlul „Naşterea cazurilor".
Exerciţii cu caracter ludic		- jocuri ortografice (loto ortografic); jocuri cu tropi (jocul epitetelor); jocuri cu textul (parodiere, rescriere a incipitului, a finalului) etc.

■ Anexa nr. 12

PROIECTUL: GHIDUL LOCALITĂŢII

1. Informarea şi organizarea datelor:
   - strângerea informaţiilor despre geografia şi istoria localităţii (consultarea de materiale, realizarea de interviuri; note, fotografii, înregistrări etc.);
   - trierea şi clasarea informaţiilor;
   - formarea grupului / grupelor şi stabilirea sarcinilor de lucru.
2. Realizarea ghidului:
   - conturarea unor variante de structurare a ghidului şi opţiunea pentru cea mai coerentă;
   - organizarea rubricilor;
   - alegerea procedeelor ce vor permite realizarea: text, fotocopii, desene etc.;
   - planificarea etapelor şi a timpului;
   - compunerea întregului.
3. Controlul, lectura critică şi validarea ghidului:
   - verificarea coerenţei şi calităţii activităţii prin raportare la caietul de sarcini;
   - evaluarea pertinenţei, coerenţei ghidului;
   - discutarea unor eventuale probleme de receptare;
   - modificări, rearanjări.
4. Prezentarea proiectului:
   - prezentarea orală a proiectului şi discutarea lui în vederea unor posibile retuşuri;
   - revizuirea proiectului, editarea şi difuzarea lui.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANCHETA

1. Organizarea anchetei:
   - alegerea unei teme (ex. Lectura / Jocul / Crăciunul etc.);
   - stabilirea modului în care vor fi strânse informaţiile;
   - stabilirea modului în care vor fi prelucrate şi difuzate informaţiile;
   - formarea grupului / grupelor şi stabilirea sarcinilor de lucru.
2. Strângerea informaţiilor:
   - cadrarea temei din perspective diferite (ex. Ce citim? De ce? Când? Cum? Unde?);
   - formularea întrebărilor pentru chestionar, selectarea şi gruparea lor;
   - aplicarea chestionarului.
3. Analiza rezultatelor:
   - lectura chestionarelor;
   - gruparea şi interpretarea informaţiilor şi redactarea rezultatelor.
4. Prezentarea rezultatelor anchetei:
   - prezentarea orală a proiectului şi discutarea lui în vederea unor posibile retuşuri;
   - revizuirea proiectului, editarea şi difuzarea lui.

■ Anexa nr. 13

ACTIVITĂŢI DE GRUPE

Graffiti (după Bennett, Rolheiser şi Stevahn 1991)

Obiective posibile

Strategia se poate folosi pentru a analiza un subiect / un capitol deja învăţat. Strategiei i se poate, deci, conferi rolul unei recapitulări interactive; ea poate fi aplicată şi în situaţia în care profesorul doreşte să afle preferinţele elevilor (legate de subiecte de compunere, de metode de lucru etc.) sau tipurile de dificultăţi pe care le întâmpină în lectură, exprimare, ortografie etc.

Exemplu: recapitulare

1. se oferă elevilor coli mari de hârtie titrate:
   - Care sunt problemele studiate?
   - Care este scopul cu care au fost studiate?
   - Care este legătura dintre acest capitol şi cel / cele studiate înainte?
2. elevii se mişcă liber prin sală, se opresc în faţa fiecărei coli, citesc ce au scris deja colegii şi adaugă o nouă idee;
3. colile completate vor fi folosite ca punct de plecare al discuţiilor asupra problematicii capitolului.

Discuţie informală în trei paşi (după Kagan, 1992)

Obiective posibile

Activitatea poate fi realizată ca simplu exerciţiu de exprimare orală, poate fi gândită ca exerciţiu de portretizare, dar şi ca modalitate de reflecţie asupra comunicării. Discuţia informală poate avea drept ţintă şi prezentarea unor personaje.

Exemplu: autoportretul

BCU ASCIONAL UNIVERSITY LIBRARY

1. elevii se grupează / sunt grupaţi câte doi; fiecare elev urmează să se prezinte partenerului printr-un obiect personal: obiectul urmează a fi descris şi alegerea justificată; profesorul poate oferi un model pentru o astfel de prezentare sau poate forma pereche cu un elev;
2. după ce s-au realizat, în cadrul fiecărei perechi, prezentările, perechea urmează să se sudeze cu un alt grup de doi elevi; de data aceasta elevii care au constituit o pereche se prezintă unul pe celălalt, exprimând, în acelaşi timp, o opinie despre modul în care obiectul ales defineşte colegul;
3. după realizarea prezentărilor, fiecare elev primeşte o coală pe care îşi va scrie numele şi care va trece pe la toţi membrii grupului; ei vor nota, sub nume, o trăsătură pozitivă a colegului lor. Colile se vor întoarce la „proprietar" şi vor reprezenta o posibilă oglindă a imaginilor pe care colegii o au despre el.

Turul galeriei (după Kagan 1992)

Obiective posibile

Activitatea poate fi realizată atunci când rezultatele muncii elevilor s-au concretizat într-un text sau o imagine ce poate fi citită în timp scurt: harta personajelor, o copertă de portofoliu, o reprezentare sintetică a unei probleme de gramatică, un câmp lexical, o fişă de identitate a unui personaj, elemente ale unei biografii imaginare etc.

Exemplu:

1. fişele de identitate rezultate în urma muncii în grup sunt expuse în clasă împreună cu o filă pentru comentarii;
2. grupele de elevi se mişcă de la un „exponat" la altul, comentează, iau notiţe şi dau feedback-ul în scris, pe fila ataşată cu acest scop, lângă fiecare fişă de identitate;
3. după ce au parcurs traseul complet, elevii se întorc în faţa propriei lor lucrări, discută observaţiile şi sugestiile sau o regândesc, din perspectiva răspunsurilor formulate de „vizitatorii" galeriei.

Puzzle sau Jigsaw (după Aronson, Blaney, Stephan, Sikes şi Snapp, 1987)

Obiective posibile

Activitatea este deopotrivă exerciţiu de exprimare orală şi formă de aprofundare a unor noi probleme; poate fi realizată în situaţiile în care, la ora de lectură, profesorul decide studiul a trei-patru texte diferite (ex.: pasteluri, snoave etc.), caracterizarea unor personaje diferite sau în situaţia în care este vizată aprofundarea unor probleme complementare (ex.: modalităţile de îmbogăţire a vocabularului).

Exemplu: analiza a trei pasteluri diferite:

1. se formează grupe de 3-4 elevi;
2. profesorul distribuie fiecărui membru al grupei un text diferit şi o fişă de control;
3. fiecare elev al grupei rezolvă sarcina de lucru;
4. elevii care au primit acelaşi tip de sarcini se întâlnesc şi îşi confruntă rezultatele în vederea prezentării lor;
5. elevii formează apoi grup cu alte perechi, cărora li s-a dat alt material de studiu şi prezintă concluziile discuţiilor lor. În timpul prezentării, profesorul încurajează opiniile originale şi întrebările;
6. reflecţie: discuţia urmăreşte structurarea datelor asimilate şi modul în care au fost realizate prezentările.

■ Anexa nr. 14

FORMAREA CAPACITĂŢILOR DE EXPRIMARE ORALĂ

Jocul de rol şi scrisoarea

Obiective posibile:

1. identificarea şi analiza statutului auditoriului înainte de a formula un mesaj scris sau oral;
2. adaptarea mesajului oral şi scris la interlocutor;
3. conştientizarea importanţei procesului de revizuire a textului.

Etapele activităţii:

1. prezentarea unei situaţii posibile; ex.: un elev a încălcat o regulă de circulaţie şi a fost sancţionat de un poliţist, a spart un geam şi ...;
2. profesorul cere unui elev să relateze o asemenea întâmplare unui coleg de clasă;
3. profesorul cere aceluiaşi elev să relateze aceeaşi întâmplare unui părinte / profesor;
4. se discută, cu clasa, diferenţele de limbaj care au survenit în formularea aceluiaşi mesaj;
5. se cere elevilor să redacteze două texte în care mesajul să fie adresat unor receptori cu statut diferit.

Jocul perspectivelor şi interviul

Obiective posibile:

1. obţinerea unor informaţii despre un subiect sau o persoană anume;
2. identificarea statutului interlocutorului înainte de a formula un mesaj scris sau oral;
3. adaptarea mesajului la interlocutor;
4. conştientizarea importanţei procesului de revizuire a textului.

Etapele activităţii:

1. fixarea scopului interviului; interviul va viza un subiect de interes general (ex.: „Unde citim cu plăcere?“ sau „În câte moduri citim?“), aşa încât seturile de întrebări să poată fi adresate unor interlocutori cu statut diferit;
2. formularea, prin brainstorming, a unei serii de întrebări;
3. discutarea întrebărilor şi stabilirea unui număr de întrebări comune;
4. stabilirea interlocutorilor şi discutarea statutului lor;
5. reformularea întrebărilor în funcţie de interlocutor;
6. formarea perechilor ce vor realiza interviurile;
7. realizarea interviurilor şi notarea răspunsurilor;
8. transcrierea interviului;
9. reflecţie asupra activităţii.

În funcţie de timpul alocat acestei activităţi, profesorul poate să impună un număr maxim de întrebări, tot aşa cum poate cere ca transcrierea răspunsurilor să se realizeze acasă.

Interviurile pot fi apoi citite, de cei ce doresc, în faţa clasei şi vor fi introduse, de toţi elevii, în portofoliu.

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

Jurnaliştii povestesc (după *Fichier: Jeu dramatique*)
Obiective: dezvoltarea capacităţilor de exprimare orală; exersarea memoriei; antrenarea întregii clase.
Etapele activităţii:
1. elevii se împart în participanţi la joc spectatori / observatori;
2. conducătorul de joc povesteşte, în calitate de jurnalist, o istorie;
3. toţi participanţii la joc trebuie să respună istoria, în vreme ce elevii-spectatori notează erorile sau aspectele care au fost uitate;
4. după istorisirea ultimului „jurnalist", spectatorii încearcă împreună reconstituirea istoriei iniţiale.

Istorie din prelungiri („l'histoire à rallonges"; după *Fichier: Jeu dramatique*)
Obiective: dezvoltarea capacităţilor de exprimare orală; exersarea memoriei; antrenarea întregii clase.
Etapele activităţii:
1. elevii pot fi implicaţi toţi în joc sau grupaţi în jucători şi observatori;
2. jucătorii sunt aşezaţi în cerc; conducătorul comunică textul de pornire primului jucător;
3. fiecare jucător reia textul şi adaugă o frază până se închide cercul;
4. observatorii, în cazul în care s-a optat pentru această variantă, reiau povestirea, o încheie, dacă a rămas neterminată, sau comentează modul în care a fost construită.

Interviul în direct (după *Fichier: Jeu dramatique*)
Obiective: dezvoltarea exprimării orale şi a imaginaţiei.
Etapele activităţii:
1. elevii aleg o temă de discuţie;
2. se formează grupuri de câte doi elevi şi, timp de trei minute, cei doi gândesc întrebările şi răspunsurile;
3. se stabileşte durata interviului şi se definesc rolurile (cel care ia interviul va preciza cadrul, tema, numele invitatului, va conduce discuţia prin întrebări, va mulţumi, va saluta invitatul şi auditoriul...; cel intervievat va saluta, va răspunde la întrebări ...);
4. interviul propriu-zis, realizat în faţa clasei de cei ce doresc; spectatorii îşi vor exprima opiniile după încheierea fiecărui interviu.

Jocul poate lua şi forma dezbaterii, situaţie în care rolurile de moderator şi de invitaţi vor fi definite de la început, iar observatorii vor analiza dezbaterea după fişe de evaluare, structurate de profesor împreună cu întreaga clasă.

Am văzut, am citit! (după *Fichier: Jeu dramatique*)
Obiective: dezvoltarea capacităţilor de exprimare orală şi a imaginaţiei.
Descrierea activităţii:
Jucătorul trebuie să povestească un film, o carte sau o întâmplare. Ele pot fi reale sau imaginare. Conducătorul jocului îi dă, pe o foaie de hârtie, un cuvânt pe care trebuie să-l pronunţe cât mai des pe parcursul istorisirii fără însă a denatura sensul evenimentelor relatate. Elevii spectatori trebuie să detecteze cuvântul „intrus" şi să poată respune istoria.

Jurnalistul cameleon (după *Fichier: Jeu dramatique*)

Obiective: exersarea exprimării orale în registre emoţionale diferite; corectarea pronunţiei, exersarea lecturii expresive; dezvoltarea imaginaţiei.

Descrierea activităţii:

Jucătorul este un jurnalist care are de citit / de relatat o întâmplare. El va realiza lectura / relatarea în variante diferite: pe un ton neutru, cu tonul celui care se amuză, cu tonul celui care anunţă o catastrofă, cu un accent străin, cu aerul unei persoane timide. Spectatorii pot apoi să-şi creeze propria lor interpretare şi să contureze situaţii de enunţare diferite.

■ Anexa nr. 15

STRUCTURI TEXTUALE DESCRIPTIVE ŞI NARATIVE
- secvenţe didactice -

Descrierea	Naraţiunea
1. Prezentarea a două texte descriptive (dintr-un ghid turistic şi un text literar) cu aceeaşi temă. 2. Evidenţierea coordonatelor descrierii: a. tema (ce se descrie); b. scopul descrierii (de ce se descrie); c. perspectiva (cine descrie, din ce unghi...); d. părţi, proprietăţi, relaţii între părţi; incipit şi final (cum se descrie). 3. Evidenţierea mărcilor lingvistice specifice: repere spaţiale; conectori specifici, timpuri verbale, lexic. 4. Evidenţierea diferenţelor între cele două tipuri de descrieri. 5. Redactare şi analiză de text a. redactare de text şi analiza lui din perspectiva coordonatelor descrierii; b. exerciţii de ameliorare a descrierii din perspectiva coordonatelor specifice; c. exerciţii de condensare şi extindere a informaţiilor prezente în text; d. exerciţii de modificare a perspectivei; e. transformarea unor descrieri literare în descrieri non-literare şi invers.	1. Prezentarea a două texte narative simple (povestire literară scurtă şi fapt divers). 2. Evidenţierea coordonatelor naraţiunii: a. acţiunea: - momentele acţiunii (ce se petrece); - spaţiul şi timpul (unde şi când); - protagoniştii (cine realizează, participă la acţiune); b. prezenţa naratorului (cine povesteşte); c. scopul povestirii (de ce povesteşte). 3. Evidenţierea mărcilor lingvistice specifice: repere temporale, timpuri verbale, lexic. 4. Evidenţierea diferenţelor între cele două tipuri de naraţiuni. 5. Redactare şi analiză de text a. redactare de text şi analiză din perspectiva coordonatelor naraţiunii; b. exerciţii de ameliorare a naraţiunii din perspectiva coordonatelor specifice; c. exerciţii de condensare şi extindere a unui text narativ; d. exerciţii de modificare a perspectivei.

Anexa nr. 16

FIŞĂ DE AUTOEVALUARE

Fila / fişa de autoevaluare cuprinde un text scris de elev ca încheiere a unor activităţi de scriere. Ea este un element obligatoriu al oricărui tip de portofoliu şi al jurnalului de lectură.

Realizarea fişei poate fi condusă prin prezentarea unor întrebări pe care elevii le au în vedere atunci când o scriu, întrebări de tipul:

1. Care este, în opinia ta, compunerea cea mai bună pe care ai realizat-o şi de ce?
2. Cum ai scris-o?
3. Ce probleme ai întâlnit în redactarea ei?
4. Cum le-ai rezolvat?
5. Prin ce se deosebeşte cea mai bună lucrare a ta de celelalte?
6. Ce obiective îţi fixezi pentru următoarele activităţi de redactare?
7. Ce reuşeşti să faci acum şi nu reuşeai înainte?
8. Ce te-a ajutat cel mai mult să-ţi îmbunătăţeşti tehnica de redactare în perioada acestui semestru?

Sugerez ca seria acestor întrebări să fie refăcută şi completată în funcţie de tipul de text, de tipul de portofoliu şi de obiectivele care au stat la baza activităţii / activităţilor de redactare pe care le cuprinde.

Pentru fişa de autoevaluare a jurnalului de lectură lista întrebărilor ar putea fi:

1. Care este cea mai bună carte pe care ai citit-o în acest semestru?
2. Cum se raportează ea la cărţile tale preferate?
3. Cum ai ales-o?
4. Care este lucrul cel mai important pe care l-ai aflat din această carte?
5. Ce ai aflat citind-o, despre tine, despre alţii?
6. Cu ce scop citeai la începutul semestrului?
7. Cu ce scop citeşti acum?
8. Cum te-ai transformat ca lector în acest semestru?
9. Ce îţi propui să citeşti în continuare?
10. În ce mod îţi influenţează cititul, scrisul?

Sugerez, de asemenea, să nu se abuzeze de fişele de autoevaluare; prezenţa lor persistentă riscă să banalizeze reflecţia asupra procesului scrierii, reflecţie ce poate fi abordată şi prin discuţii orale, orientate de una sau de mai multe dintre întrebările de mai sus.

Întrebările 1-4 din fila de evaluare a portofoliului pot informa prezentarea portofoliilor în orele consacrate evaluării lor; întrebările 2-4 pot ghida activităţile de prezentare şi evaluare ale unor texte izolate.

(după L. Rief, 1992)

Anexa nr. 17

ARGUMENTAŢIA
- fişă de control -

I. Conţinutul
- tema a fost aprofundată;
- mesajul pe care doresc să-l transmit este clar;
- mi-am precizat concluzia şi argumentele.

II. Componenta discursivă
1. am decis în ce calitate scriu: scriu în calitate de:
   - persoană individuală („eu" ca elev, ca fiu, prieten, cititor etc.);
   - reprezentant al unui grup („noi" - elevii, - colegii de echipă, - adolescenţii etc.);
   - scriu impersonal, exprim opinii generale;
2. în funcţie de decizia anterioară am ales formule precum;
   - „eu, de exemplu...", „după părerea mea...", „în ceea ce mă priveşte...";
   - „noi, adolescenţii, considerăm că...", „în viziunea noastră ...";
   - „cartea / reclama / textul este ...", „...datorită faptului că...";
3. am decis cui se adresează textul meu:
   - unei persoane individuale;
   - unui grup bine constituit;
   - unor cititori diverşi.
4. în funcţie de decizia anterioară, limbajul ales este: oficial, familiar, am apelat la limbaj standard, la jargon etc.

III. Componenta textuală
1. am ales ca intrare în text una din următoarele variante:
   - o introducere clasică în subiect;
   - un adevăr general;
   - o declaraţie de intenţie;
   - o frază provocatoare.
2. am ales pentru ieşirea din text una din următoarele variante:
   - reluarea unei idei principale;
   - un rezumat final;
   - o luare de poziţie definitivă;
   - un cuvânt de spirit, o frază şocantă.
3. în structurarea argumentaţiei am avut în vedere:
   - valoarea argumentelor;
   - gradarea argumentelor;
   - locul exemplelor;
   - folosirea corectă a organizatorilor textuali.

IV. Componenta lingvistică
- am verificat corectitudinea exprimării, ortografiei, punctuaţiei.

V. Estetica lucrării
- am fost atent la aşezarea în pagină şi la grafie.

(adaptat după D. Bain, 1987)

Notă: În situaţia în care profesorul decide să ofere şi organizatorii textuali, ei vor fi introduşi în lista de control. Complexitatea fişei este dictată de nivelul la care se află elevii.

Lista de control trebuie să fie în consonanță cu criteriile de evaluare a textului; oferind-o elevilor, profesorul oferă, în fond, grila de notare.

■ Anexa nr. 18

REDACTAREA PREZENTĂRII DE CARTE ȘI SUSȚINEREA EI

- fișă de control -

În pregătirea prezentării am avut în vedere următoarele aspecte:

1. formularea textului la persoana I singular;
2. prezentarea parțială a subiectului;
3. prezentarea eroilor centrali;
4. susținerea unor afirmații prin citate semnificative;
5. categoria de cititori cărora le-ar putea plăcea cartea și de ce;
6. evidențierea unor corelații cu alte cărți (ale aceluiași autor sau ale unor autori diferiți);
7. considerații despre stil;
8. exprimarea gândurilor și sentimentelor față de carte;
9. descrierea procesului de lectură;
10. formularea unei concluzii.

Fișa poate conține și o listă deschisă cu formule de:

1. intrare în text
   „Cartea pe care doresc să v-o prezint este...";
   „Cartea spune povestea lui...";
2. abordare a problematicii
   „Cartea... vorbește despre...";
   „Cartea oferă o viziune despre...";
3. provocare a auditoriului
   „Imaginați-vă o povestire despre...":
   „Am citit puține povestiri atât de interesante despre...";
   „Ce credeți că a făcut X în acest moment...?";
4. ieșire din text
   „Vă invit să citiți cartea pentru...";
   „Cartea merită citită pentru...":
   „Cartea vă va oferi o lectură plăcută...".

(după N. Atwell, 1998)

Notă: Lista de mai sus este incompletă și amendabilă și trebuie să rămână deschisă; astfel, elevii o vor putea completa cu formulele cele mai reușite din textele lor. În felul acesta, elevii vor înțelege că li se acordă libertate în formulare și în prezentare.

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

■ Anexa nr. 19

LECTURA EXPRESIVĂ

Teatrul citit

Obiective:

- corectarea pronunţiei / dicţiei;
- exersarea lecturii fluente şi expresive;
- înţelegerea configuraţiei textelor.

Descrierea activităţii:

Spre deosebire de teatrul „convenţional", această formă de activitate nu presupune nici măşti, nici costume, nici decoruri, nici memorarea rolurilor. În plus, vocea naratorului / autorului de text dramatic nu numai că se lasă auzită, dar are şi o mare importanţă întrucât el este cel care trasează cadrul, explică rolurile etc.

Etapele activităţii:

1. alegerea textului / fragmentelor în vederea lecturii expresive;
2. împărţirea rolurilor (acelaşi text poate fi interpretat de mai multe ori de grupe diferite de elevi sau fiecare grupă va citi un alt text);
3. pregătirea lecturii (profesorul poate oferi modele de lectură expresivă, poate exersa împreună cu elevii unele secvenţe sau le poate oferi o fişă de control precum cea structurată de M. Peltier);
4. realizarea lecturii.

(după M. Martinez *et alii*, 1998-1999)

Citirea secvenţială a textului

Obiective:

- corectarea pronunţiei;
- exersarea lecturii fluente şi expresive;
- înţelegerea configuraţiei textelor.

Etapele activităţii:

1. decuparea, de către profesor, a unui text integral în secvenţe: criteriul poate fi cel al vocilor sau al momentelor naraţiunii, în cazul unui text epic, al strofelor sau tablourilor, în cazul unui text liric.
2. formularea sarcinii de lucru: elevii vor exersa lectura unei singure secvenţe; pregătirea poate viza: a) explicarea cuvintelor necunoscute şi prezentarea conţinutului fragmentului şi b) lectura expresivă a fragmentului; în vederea pregătirii lecturii, elevii vor primi o fişă de control;
3. realizarea lecturii textului.

Fişă de control:

Am citit şi recitit textul.
Ştiu sensul tuturor cuvintelor.
Ştiu semnificaţia lui globală.
Am citit textul cu voce tare în faţa oglinzii.
Am rugat pe altcineva să mi-l citească.
L-am citit şuşotind, cântând, pronunţând apăsat fiecare cuvânt.
M-am înregistrat pe magnetofon şi am ascultat înregistrarea.
Am exersat pronunţarea cuvintelor dificile.
Ştiu când să respir, când să cobor, să ridic vocea etc.

(după M. Peltier, 1995)

■ Anexa nr. 20

CHESTIONAR DE EVALUARE A LECTURII

A. ***Obişnuinţe de lectură*** (chestionarul poate fi oferit la prima întâlnire cu elevii)

Numele elevului_____

1. Citeşti cu plăcere? Alege (a) sau (b).
   (a)_____da
   (b)_____nu

   Dacă ai ales (a), spune ce-ţi place să citeşti şi de ce? Dacă ai ales (b), spune de ce nu citeşti?

   _____
   _____

2. Ai dori ca profesorul de limbă română să te lase să alegi câteva lecturi pentru a fi citite în clasă? Alege (a) sau (b).
   (a)_____da
   (b)_____nu

   Ai putea să spui de ce?

   _____
   _____

B. ***Evaluarea comprehensiunii textului epic*** [3]

Titlul textului
_____

Numele elevului
_____

Partea I

Dacă ai găsit lectura interesantă, ai putea să faci câteva comentarii în jurul următoarelor puncte?

1. Care personaje te-au interesat? De ce?

   _____
   _____

2. Ce comentarii poţi face în legătură cu desfăşurarea acţiunii?

   _____
   _____

3. Ai recomanda lectura prietenilor tăi? De ce?

   _____
   _____
   _____

[3] Întrebările vor fi adaptate specificului textului.

BCU ASICENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4. Ce gânduri ai dori să exprimi în legătură cu textele ce vor urma să fie studiate?

_____

_____

Ai utilizat strategiile de lectură învăţate?
(a) _____
(b) _____

Dacă ai răspuns da, care?

_____

_____

Dacă ai răspuns nu, ai putea să spui de ce?

_____

_____

Partea a II-a

Dacă lectura ţi s-a părut dificilă, ai putea să-mi spui din ce motive? Lista următoare te va ajuta să răspunzi.

Vocabularul a fost prea dificil?
□ da □ nu
Structura propoziţiei şi frazei ţi s-a părut prea dificilă?
□ da □ nu
Structura textului a fost prea complicată?
□ da □ nu
Au fost prea multe personaje?
□ da □ nu
Personajele au fost lipsite de interes?
□ da □ nu
Textul a conţinut prea multe evenimente?
□ da □ nu
Istoria are prea puţină acţiune?
□ da □ nu
Istoria este verosimilă?
□ da □ nu
Spune-mi, în câteva cuvinte, de ce nu ai recomanda textul colegilor tăi?

_____

_____

Ai utilizat strategiile de lectură învăţate?
(a) _____
(b) _____

Dacă ai răspuns da, care?

_____

_____

BCU "MIHAIL KOGĂLNICEANU" LIBRARY

Dacă ai răspuns nu, ai putea să spui şi de ce?

(adaptat după Cornaire, 1999)

CONŢINUTUL DOSARULUI DE LECTURĂ

În situaţia în care profesorul decide să înlocuiască sau să secondeze jurnalul de lectură cu un portofoliu, acesta poate conţine:

- prezentări de carte; liste de întrebări şi răspunsuri pe marginea unui text; o colecţie de citate reprezentative pentru text.
- comentarii / secvenţe de comentarii ale unor texte preferate, rezumate, fişe de identitate ale personajelor; caracterizări de personaje; texte rescrise prin parodiere, prin modificarea perspectivei, prin modificarea unei secvenţe;
- file din jurnalul de lectură; interviuri imaginare cu personajele; scrisori adresate personajelor; monologuri imaginare ale unor personaje, scenariul posibil al ecranizării unui text;
- o bandă desenată ce reprezintă un episod al textului; un proiect de copertă al unui text; ilustraţii pentru un text etc.

■ Anexa nr. 21

RITMUL LECTURII

Identificarea conturului formal al cuvântului sau expresiei

Separă cuvintele şi propoziţiile în textul următor:
distanţadintreceledouăoraşeestedeosutădoisprezecekilometriopoţiparcurgepejosîncâtevazile cutrenulîndouăoresaucugândulînmaiputţindeosecundă

Grupul de cuvinte şi propoziţia (după modele din Cornaire, 1999)

Fixează cu atenţie cuvintele seriei (a); acoperă-le cu o foaie de hârtie; citeşte seriile (b), (c) şi (d) cât poţi de repede, de la dreapta la stânga şi încercuieşte cât mai multe cuvinte din seria (a):

a. carte, circ, dans, alfabet
b. car, cărţi, critic, carte, care, car, catenă, carte, căta, cătare;
c. sară, sare, seară, soare, scară, sere, seară, sat, sar, sară, seară;
d. cerc, circ, calc, cer, ceată, corp, calc, carte, culc;
e. aspect, alfabet, aspru, alfa, arabil, alfabet, arabesc, articol.

Notă: Acelaşi tip de exerciţiu poate viza recunoaşterea unei propoziţii scurte, ca de exemplu *este înscris* şi *s-a îndepărtat* în serii precum: este deschis, este proscris, este înscris, este în scris, este închis; s-a depărtat, l-au deportat, s-a pătat, s-a îndepărtat etc.

Lectura prin grupuri de cuvinte

Citeşte textul pe coloane şi în secvenţe cât mai mari. Fixează-ţi privirea asupra punctelor. În felul acesta, vei putea cuprinde cât mai multe grupuri de cuvinte. Citeşte-l o dată

rar şi apoi cât poţi repede. Citeşte primul grup, apoi priveşte punctul, citeşte al doilea grup şi apoi punctul etc. Încearcă să ritmezi lectura.

Cărţile	şi trăiesc altfel	o poveste lină
.	.	.
au şi ele	pentru fiecare	pentru mine
.	.	.
viaţa lor	în parte	o aventură
.	.	.
Trăiesc	Aceeaşi carte	obositoare
.	.	.
atâta timp	poate fi	pentru el
.	.	.
cât sunt citite	pentru tine	o oglindă strâmbă
.	.	

Nota: Exerciţii de lectură prin grupuri de cuvinte se pot realiza şi prin transcrierea fragmentată a unor texte şi lectura lor repetată: „Aceeaşi carte // poate fi // pentru tine // o poveste...".

Lectura repetată

1. Alege un partener; alegeţi apoi, împreună, un fragment de text de aproximativ 50 de cuvinte; citiţi fiecare de trei ori textul; cel care ascultă va comunica partenerului progresele pe care le-a făcut de la o lectură la alta.
2. Profesorul a înregistrat pe bandă lectura unui text. Iată textul. Porneşte banda şi încearcă să citeşti textul în acelaşi timp cu înregistrarea.

CUVÂNTUL NECUNOSCUT

Tolerarea impreciziei şi evitarea dificultăţii

În textul următor există cuvinte ale unei limbi inventate. Găseşte-le sensul!

Oraşul era teribil de *corol*. Nu puteai auzi nimic din cauza maşinilor, tramvaielor şi oamenilor care ţipau unii la alţii. Şi aerul era *dril*, plin de praf, de gaze de eşapament...

Utilizarea contextului

1. Citiţi textul în întregime. Reluaţi lectura şi completaţi spaţiile albe cu unul dintre cuvintele alăturate:

a. Au hotărât să _____ la Constanţa. Nu era simplu, trebuiau împachetate toate lucrurile dar, mai ales, trebuia să-şi ia rămas bun de la Alex, colegul de bancă şi să se despartă de Nic, bătrânul vânzător de îngheţată din colţ.

(să plec, să se întoarcă, să se ducă, să se mute, să vină)

b. Stătea la masă şi _____. În faţa lui peretele devenea o pată alburie şi gândurile îi zburau aşa departe încât nu le mai putea prinde.

(citea, scria, se uita în gol, se gândea la vacanţă)

2. Citeşte textul şi alege pentru cuvântul subliniat unul sau mai multe sinonime din şirul următor:

Munca l-*a extenuat*. După săptămâni de nesomn şi încercări nereuşite de a termina aparatul său de prins furnici, era slab, încercănat şi trist.

(a slăbi, a obosi, a epuiza, a înfometa, a zăpăci)

Analiza morfologică a cuvântului

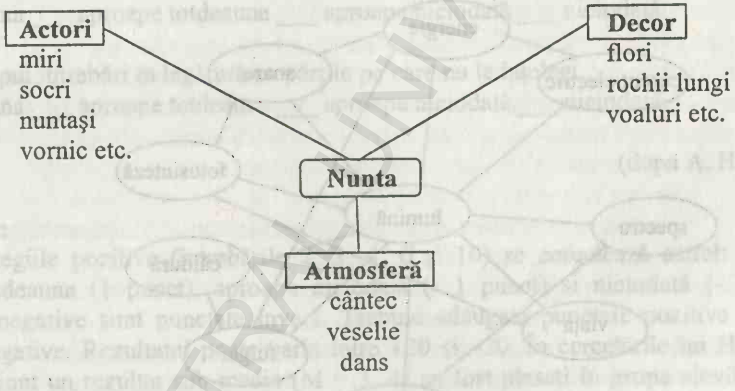
1. Încearcă să deduci sensul următoarelor cuvinte prin separarea rădăcinii de afixe:
   - a amortiza, înjositor, a întrezări, a întrevedea, prevestitor, dizarmonic, dezacord.

2. Justifică sinonimia următoarelor cuvinte pornind de la sensul rădăcinii cuvântului:
   - a aluniza, a aseleniza; a încuraja, a îmbărbăta; a împământeni, a înrădăcina; împietrit, înghețat.

■ Anexa nr. 22

CÂMPUL LEXICAL ŞI CÂMPUL SEMANTIC

Câmpuri lexicale în constelație



Câmpuri lexicale în serie

Personaje	Acțiuni	Obiecte	Locuri
–	–	–	–
–	–	–	–
–	–	–	–

Personaje	Acțiuni	Modalități	Consecințe
–	–	–	–
–	–	–	–
–	–	–	–

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

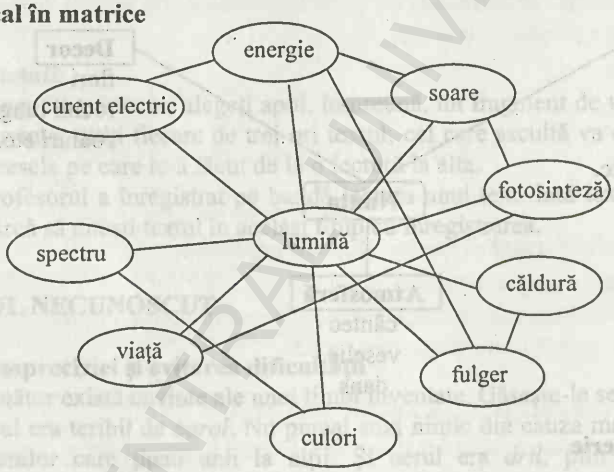
Câmp lexical în scară gradată

incandescent
clocotit
fierbinte
cald
rece
îngheţat

Câmp lexical în matrice semantică

	Pentru persoane	Pentru animale	Pentru depunere	Permanent
Casă	+	-	-	+
Hotel	+	-	-	+
Cort	+	-	-	-
Hangar	-	-	+	+
Grajd	-	+	-	+

Câmp lexical în matrice



■ Anexa nr. 23

LECTURA ŞI PROCESELE METACOGNITIVE

Chestionar de evaluare a capacităţilor metacognitive

Înţelegi un text mai bine dacă...

1. te gândeşti la altceva în timp ce citeşti
totdeauna ___ aproape totdeauna ___ aproape niciodată ___ niciodată

2. îl scrii cu propriile tale cuvinte
totdeauna ___ aproape totdeauna ___ aproape niciodată ___ niciodată

BCU ASICENTRALA UNIVERSITY LIBRARY

3. subliniezi părţile importante
totdeauna ___ aproape totdeauna ___ aproape niciodată ___ niciodată

4. îţi pui întrebări în legătură cu ideile pe care le conţine
totdeauna ___ aproape totdeauna ___ aproape niciodată ___ niciodată

5. rescrii toate cuvintele textului
totdeauna ___ aproape totdeauna ___ aproape niciodată ___ niciodată

6. reiei textul pentru a-ţi da seama dacă îţi aminteşti de toate părţile
totdeauna ___ aproape totdeauna ___ aproape niciodată ___ niciodată

7. sari părţile pe care nu le înţelegi
totdeauna ___ aproape totdeauna ___ aproape niciodată ___ niciodată

8. citeşti cât de repede poţi
totdeauna ___ aproape totdeauna ___ aproape niciodată ___ niciodată

9. recitesti textul cuvânt de cuvânt, o dată şi încă o dată
totdeauna ___ aproape totdeauna ___ aproape niciodată ___ niciodată

10. îţi pui întrebări în legătură cu părţile pe care nu le înţelegi
totdeauna ___ aproape totdeauna ___ aproape niciodată ___ niciodată.

(după A. Hahn, 1984)

Observaţie:

Strategiile pozitive (întrebările 2, 3, 4, 6 şi 10) se corectează astfel: totdeauna, aproape totdeauna (1 punct), aproape niciodată (- 1 punct) şi niciodată (- 2 puncte). Strategiile negative sunt punctate invers. Trebuie adăugate punctele pozitive şi scăzute punctele negative. Rezultatul poate varia între +20 şi –20. În cercetările lui Hahn, elevii care au obţinut un rezultat sub medie (M = 3, 4) au fost plasaţi în grupa elevilor slabi în metacogniţie.

Chestionarul lui Hahn poate fi transcris şi în termenii unui ghid de lectură ce reţine strategiile pozitive şi schimbă sensul strategiilor negative:

Ca să înţeleg un text	
- îl rescriu cu propriile mele cuvinte	- nu mă gândesc la altceva în timp ce citesc
- subliniez părţile importante	- nu rescriu toate cuvintele textului
- îmi pun întrebări în legătură cu ideile pe care le conţine	- nu sar părţile pe care nu le înţeleg
- reiau textul pentru a-mi da seama dacă îmi amintesc toate părţile	- nu citesc repede
- îmi pun întrebări în legătură cu părţile pe care nu le înţeleg	- nu recitesc textul cuvânt de cuvânt

■ Anexa nr. 24

PRIMA LECTURĂ
- tehnici necanonice -

Lectura anticipativă

Lectura anticipativă / prospectivă este o strategie de parcurgere secvenţială a unui text epic. Textul poate fi povestit / citit de profesor sau citit pe fragmente, de elevi.

Condiţiile realizării: text epic necunoscut elevilor; echivalenţa între timpul povestit şi timpul povestirii.

Obiective:

1. familiarizarea elevilor cu un text epic, sau
2. familiarizarea elevilor cu structura unui text epic, sau
3. punerea în evidenţă a direcţiei prospective a lecturii.

Etapele activităţii:

1. activităţi preliminare:
   - decuparea textului, de către profesor, în secvenţe ce corespund momentelor subiectului;
   - anunţarea obiectivelor activităţii;
   - prezentarea paşilor demersului;
2. activitatea propriu-zisă:
   - lectura / povestirea primei secvenţe şi formularea unei întrebări legate de modul în care elevii văd cursul evenimentelor ce vor urma;
   - formularea ipotezelor şi notarea lor pe tablă;
   - lectura secvenţei următoare;
   - confruntarea evenimentelor relatate de text cu ipotezele notate pe tablă şi alegerea anticipaţiei pe care textul a confirmat-o;
   - rezumarea textului citit, de la început până la sfârşitul celei de-a doua secvenţe şi lectura secvenţei a treia;
   - formularea unei întrebării legate de desfăşurarea evenimentelor ce vor urma;
   - formularea ipotezelor şi notarea lor pe tablă etc.
3. reflecţie asupra paşilor parcurşi.

Observaţii:

Primul pas al activităţii îl poate constitui reflecţia asupra elementelor paratextuale (titlu, ilustraţie, subtitlu, moto) şi formularea unor ipoteze asupra sensului textului pornind de la ele.

Momentul reflecţiei se structurează în funcţie de obiectivul care a informat activitatea:

1. în cazul în care profesorul a urmărit cunoaşterea tramei unui text epic, lecţia va continua prin relectură, urmată de povestirea sau rezumarea textului;
2. în cazul în care profesorul a intenţionat să pună în evidenţă structura narativă, dialogul cu clasa va urmări circumscrierea momentelor subiectului;
3. în cazul în care profesorul a intenţionat să pună în evidenţă specificul procesului de constituire a sensului în lectura textului epic, discuţia cu elevii va urmări evidenţierea modului în care se construieşte sensul; prin înţelegerea şi corelarea sensului cuvintelor, propoziţiilor şi frazelor; prin ipoteze legate de sensul secvenţelor ce vor urma; prin reveniri asupra sensului deja-construit şi recompunerea lui.

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

Harta subiectivă a lecturii

Harta subiectivă a lecturii este o strategie de parcurgere secvențială a unui text liric; strategia poate fi aplicată și în cazul secvențelor descriptive ale unui text narativ. Dintre tezele care au informat strategia le reținem pe următoarele: lectura este un drum prin poem, un drum accidentat, cu repartiții inegale de sens; fiecare cititor parcurge propriul său drum.

Condițiile realizării: text liric, necunoscut elevilor și definit prin structură imagistică densă (ex.: pastel, poezie de dragoste).

Obiective:

1. familiarizarea elevilor cu substanța unui text liric;
2. înțelegerea lecturii ca o călătorie prin text;
3. înțelegerea fenomenului interpretărilor plurale, generat de modul diferit în care cititorii percep lumea textului.

Etapele activității:

1. activități preliminare:
   - decuparea textului, de către profesor, în tablouri / secvențe;
   - anunțarea obiectivelor activității;
   - prezentarea pașilor demersului: la sfârșitul fiecărei secvențe, elevii vor reprezenta experiența de lectură pe care au avut-o: reprezentarea se va face prin desen și / sau fragmente de text și / sau comentarii.
2. activitatea propriu-zisă; activitatea poate fi deschisă printr-o invitație de lectură de tipul: „Lectura este un drum prin lumea textului. Intrați fără sfială în această lume. Notați, desenați ce vedeți, ce auziți, ce simțiți, de ce anume vă amintiți...":
   - lectura primului tablou și relectura, realizate de profesor; re-prezentarea, de către elevi, prin cuvânt sau desen, a imaginilor care au impresionat / au șocat / au rămas întipărite în memorie, a sentimentelor și gândurilor pe care le-a provocat lectura;
   - lectura tablourilor următoare și re-prezentarea lor;
   - confruntarea experiențelor de lectură: elevii vor repovesti drumul după modelul: la început am văzut / am auzit / am simțit / mi-am amintit ...; apoi am văzut, am auzit...; pentru mine textul vorbește despre .... ;
   - discuția va aborda mai întâi modurile în care elevii au perceput aceeași secvență; apoi va fi ascultată istoria unor lecturi și semnificațiile globale pe care elevii le atribuie textului.
   - notarea semnificațiilor globale se va face pe o foaie martor ce va fi folosită în ora de interpretare.
3. reflecție asupra pașilor parcurși și evidențierea asemănărilor și diferențelor existente între lecturile elevilor.

(adaptat după C. M. Mecu, 2001)

■ Anexa nr. 25

SUBIECTUL, IDEILE PRINCIPALE ȘI IDEILE SECUNDARE

1. Textul informativ

„Pentru a situa mai ușor stelele pe cer, oamenii s-au gândit să le reprezinte fixate pe o sferă imensă, sfera (bolta cerească). Aceasta are Pământul drept centru și se învârte pe loc, în jurul axei polilor, în același timp cu planeta noastră, dar în sens invers. După cum poziția unui punct pe Pământ este dată de latitudinea și longitudinea sa, poziția aștrilor pe cer este reprezentată în funcție de coordonatele lor pe sfera cerească. Spectacolul cerului variază în funcție de mediu sau de locul unde ne aflăm pe Pământ. Anumite constelații nu

sunt vizibile decât în emisfera nordică (Ursa Mare, Ursa Mică, Casiopeea...), iar altele doar în emisfera sudică (Crucea Sudului, Carena...). De asemenea există atât stele care nu pot fi văzute decât în timpul unei părţi a nopţii între răsăritul lor (la est) şi apusul lor (la vest), cât şi stele care pot fi văzute în permanenţă [...]. Cei care locuiesc de-a lungul ecuatorului pot vedea desfăşurarea întregului cer de-a lungul unei nopţi. La poli, dimpotrivă, nu poate fi văzută decât o jumătate din sfera cerească." (*Universul,* col. „Enciclopedia pentru tineri", Rao, p. 9.)

	Întrebare	Răspuns
Subiect	Despre ce este vorba în text? Care este problema centrală a textului?	Sfera sau bolta cerească
Idee principală	Care este lucrul cel mai important prezentat de autor despre bolta cerească?	Bolta cerească este o sferă imaginară pe care oamenii îşi reprezintă stelele.
Idei secundare	Ce informaţii oferă textul despre sfera cerească?	- în centrul sferei se află Pământul - sfera se roteşte - sfera are poli cereşti - sfera are coordonate etc. - sfera se vede diferit în funcţie de aşezarea celui care priveşte

Demersul ale cărui rezultate le-am prezentat aici poate fi:

1. Propus de profesor ca exemplificare a strategiei; în această situaţie secvenţa de modelare va evidenţia paşii reflecţiei prin formulări de tipul:
   - „După ce am citit textul cu atenţie mă întreb mai întâi care este problema pe care textul o tratează, care este subiectul textului. Răspunsul este uşor de găsit. E vorba de bolta cerească. O dată ce am aflat răspunsul îl notez: subiectul: bolta cerească".
   - „Apoi mă întreb care este cea mai importantă informaţie pe care textul o oferă despre bolta cerească. Răspunsul la întrebare ar putea fi «în centrul sferei se află pământul» dar şi «pe bolta cerească oamenii îşi reprezintă stelele». Mă uit la cele două răspunsuri şi mă întreb: Să fie amândouă la fel de importante...?"
   - După încheierea demersului, profesorul va relua succint paşii şi va oferi elevilor un alt text pentru a aplica strategia.
2. Propus de profesor elevilor, ca exerciţiu; în această situaţie profesorul poate oferi o reprezentare sintetică a structurii textului sau un protocol al activităţii; elevii pot lucra individual sau pe grupe.

Fişă de control

1. Citesc cu atenţie textul.
2. Identific problema centrală a textului.
3. Formulez problema şi scriu în dreptul ei „subiect".
4. Mă întreb care este informaţia cea mai importantă pe care textul o oferă despre problemă.
5. Formulez succint informaţia şi scriu, în dreptul ei, „idee principală".
6. Mă întreb dacă există informaţii legate de ideea principală.
7. Le caut în text, le formulez succint şi scriu în dreptul lor „idei secundare".

Subiect
Idee principală
Idei secundare
–
–
–
–
–

2. Text literar

„A fost odată ca niciodată etc. A fost un împărat evlavios şi bun. El avea trei feciori. Pe lângă multe bunătăţi ce făcuse oamenilor din împărăţia lui, a ridicat şi o monastire de care să se ducă pomina. A împodobit-o cu aur, cu pietre nestemate şi cu tot ceea ce meşterii din acea ţară au socotit mai scump şi mai frumos. O mulţime de stâlpi de marmură şi poleiţi erau prin biserică şi pe dinaintea ei. Zugrăvelele cele mai preţioase, policandrele de argint suflate cu aur, candelele de argintul cel mai bun şi cât doniţa, cărţile cele mai alese erau zestrea monastirii aceleia. Cu cât se bucura împăratul de frumuseţea ei, cu atât se întrista că nu poate să o săvârşească pe deplin, căci turnul se surpa. (*Pasărea măiastră*, în Petre Ispirescu, *Legende sau basmele românilor*)

	Întrebare	*Răspuns*	
Subiect	Despre ce este vorba în alineat? Care este problema centrală a textului?	construcţia unei mănăstiri	durerea unui împărat
Idee principală	Care este lucrul cel mai important prezentat de autor despre mănăstire?	turnul mănăstirii se surpă continuu	împăratul este îndurerat pentru că nu poate încheia construcţia mănăstirii
Idei secundare	Ce informaţii oferă textul despre mănăstire?	- mănăstirea este construită de un împărat evlavios şi bun; - mănăstirea a fost construită şi împodobită pentru a fi desăvârşită; - frumuseţea mănăstirii îl bucură pe împărat, iar surparea turnului îl îndurerează.	- mănăstirea a fost construită şi împodobită pentru a fi desăvârşită; - turnul mănăstirii se surpă.

Prezenţa celor două variante este o dovadă certă a polivalenţei textului literar, a faptului că permite direcţii diferite de constituire a sensului. Acesta este motivul pentru care recomand acceptarea, în măsura în care au coerenţă, a unor variante diferite de răspuns.

■ Anexa nr. 26

FORMULAREA ÎNTREBĂRILOR ŞI CORECTAREA RĂSPUNSURILOR

A. TIPURI DE ÎNTREBĂRI

I. Criterii de clasificare

1. Gradul de complexitate al răspunsului: întrebări închise vs. deschise, problematizante (după R. Beach şi J. Marshall, 1991)

a. *Întrebările închise* sunt cele care nu acceptă decât un singur răspuns corect şi verifică modul în care au fost înţelese / învăţate conţinuturile.

Ex.: Care sunt evenimentele relatate în text? Care sunt personajele basmului? Care este definiţia subiectului? Care sunt predicatele frazei?

b. *Întrebările deschise* sunt cele care cer o interpretare sau o evaluare a conţinuturilor şi acceptă mai multe răspunsuri:

Ex.: Ce semnificaţie are prima probă pe care o trece eroul? Care este sensul metaforei „bordei în soare"? Ce vi s-a părut dificil în lecţie, text şi de ce? Cum aţi rescrie finalul?

2. Raportul cu textul: întrebări intratextuale, extratextuale şi intertextuale (după K. Hartmann şi J. Allison, 1996)

a. *Întrebările intratextuale* sunt cele ale căror răspunsuri pot fi găsite în text, prin corelarea informaţiilor pe care le oferă.

În cadrul lor, se înscriu toate întrebările legate de acţiune, personaje, imagini, de instanţa narativă, perspectivă, structura textelor etc.

b. *Întrebările extratextuale* sunt cele prin care elevul este solicitat să coreleze informaţiile oferite de text cu:

- date obţinute din alte surse, în cazul textelor non-literare: Ce alte cunoştinţe ai despre subiectul textului?
- amintiri şi reacţii subiective, în cazul textelor literare: De ce fapte, imagini v-aţi amintit citind textul? Cum vă raportaţi la personajul...?

c. *Întrebările intertextuale* sunt cele prin care elevul este solicitat să coreleze texte diferite:

Ex.: Cunoaşteţi şi alte texte cu aceeaşi problematică? Puteţi stabili asemănări între personajul X şi alte personaje? etc.

II. Eşalonarea întrebărilor

În funcţie de criteriile enunţate mai sus ordinea firească este următoarea:

a) în orele de limbă

- de la întrebări închise spre întrebări problematizante;

b) în orele de literatură

- de la întrebări extratextuale (reacţia emoţională), la întrebări intratextuale închise (comprehensiunea textului) şi apoi deschise (interpretarea textului);
- întrebările intertextuale pot dubla întrebările extratextuale sau pot încheia interpretarea.

B. REZOLVAREA SITUAŢIILOR ÎN CARE RĂSPUNSUL ESTE ABSENT SAU GREŞIT

1. valorizarea, în măsura în care răspunsul există, a aspectelor valide:

ex.: Din răspunsul tău am reţinut ca interesante observaţiile legate de... sau: „Într-adevăr acţiunea nuvelei începe cu...

2. repetarea întrebării şi acordarea unui timp suplimentar de gândire:

ex.: Întrebarea mea a fost...

3. reformularea întrebării prin parafrază, oferirea unor perspective complementare sau segmentarea unei întrebări complexe în întrebări mai simple:

ex.: Să reluăm întrebarea şi să ne gândim împreună...

4. oferirea unor date suplimentare.

ex.: Să ne amintim: mai întâi eroul..., apoi... Deci, care este ultimul moment al acţiunii?

BCU IASI

Anexa nr. 27

REDACTAREA COMENTARIUL DE TEXT LITERAR

Comentariul textului epic

CE TEXT?	Date generale despre text (autor, an de apariție, gen, specie)
DESPRE CE?	Tema textului și semnificația titlului
CINE?	Instanța naratorială (persoana, viziunea)
CE ȘI ÎN CE MOD?	Compoziția textului (capitole, părți)
	Evenimentele și modul în care sunt reprezentate
	Timpul și spațiul și modul în care sunt conturate
	Personajele și modul în care sunt create
CU CE SCOP ȘI CU CE EFECT?	Semnificații globale; efecte asupra cititorului

Comentariul textului liric

CE TEXT?	Date generale despre text (autor, an de apariție, gen, specie)
DESPRE CE?	Tema textului și semnificația titlului
CINE?	Eul liric (persoana, viziunea, starea, sentimentele)
CE ȘI ÎN CE MOD?	Compoziția textului (strofe, versuri și structura lor; tablouri, imagini și ordinea lor)
	Care sunt imaginile? Ce redau? Ce spații? Ce gânduri? Ce sentimente? Ce stări? Ce metamorfoze? Cum sunt realizate?
CU CE SCOP ȘI CU CE EFECT?	Semnificații globale; efecte asupra cititorului

Comentariul textului dramatic

CE TEXT?	Date generale despre text (autor, an de apariție, gen, specie)
DESPRE CE?	Tema textului și semnificația titlului
CINE?	Autorul, în didascalii Personajele, în textul dialogat
CE ȘI ÎN CE MOD?	Compoziția textului (acte, scene)
	Evenimentele și modul în care sunt reprezentate
	Timpul și spațiul și modul în care sunt conturate
	Personajele și modul în care sunt create
CU CE SCOP ȘI CU CE EFECT?	Semnificații globale; efecte asupra cititorului

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

VOCABULARUL MODELULUI COMUNICATIV

Definiţiile următoare propun o reluare succintă a unora dintre problemele discutate în textul cărţii. Perspectiva de abordare a conceptelor este cea a „pedagogiei comunicării". Termenii au valoarea unor cuvinte-instrument, menite să asigure claritatea dialogului cu cititorul acestor pagini.[4]

Abordare comunicativă (model comunicativ-funcţional) – viziune asupra studiului limbilor în şcoală, conturată în Europa anilor '80 şi implementată la noi prin reforma anilor '90. Modelul este centrat asupra formării competenţei de comunicare şi a competenţei culturale şi vizează: a) în plan pedagogic, constituirea unui cadru de învăţare capabil să acorde un spaţiu larg iniţiativei elevului; b) în plan psihologic, instituirea unei practici motivate şi funcţionale a limbii şi lecturii; c) în plan lingvistic, deschiderea studiului limbii înspre aspectele interactive şi sociale; d) în plan cultural, extinderea domeniului literaturii înspre literatura de frontieră şi contemporaneitate şi extinderea problematicii textului în zona non-literarului.

Achiziţionare (achiziţie) – proces de apropriere spontană şi progresivă a unor realităţi complexe. Acest proces permite asimilarea limbajului prin intermediul unor situaţii şi evenimente. Părintele nu-l „învaţă" pe copil limba maternă, ci-l aşază în contexte de viaţă sau „de achiziţie". Prin opoziţie, lecţia tradiţională de gramatică se caracterizează prin procese de învăţare, şi nu de achiziţie. Valorizarea didactică a procesului de achiziţie presupune implicarea activă a elevilor în situaţii de comunicare globale (situaţii autentice, „non-didactice"), urmate de momente de reflecţie (de metacomunicare) ce vizează identificarea elementelor prezente în cadrul schimbului verbal şi social.

Activitate didactică – situaţie formativă compusă dintr-o succesiune de evenimente sau momente didactice orientate de obiective conjugate. În funcţie de scopul didactic, activităţile de predare-învăţare pot fi: activităţi de comunicare (ce favorizează procesele de achiziţie) şi activităţi de asimilare a cunoştinţelor (ce favorizează procesele de învăţare).

---

[4] Definiţiile au avut ca puncte de pornire următoarele lucrări: *Programe şcolare, Aria curriculară limbă şi comunicare*; Bidu-Vrânceanu, A. *et alii, Dicţionarul de ştiinţe ale limbii*, Bucureşti, Ed. Nemira, 2001; Dolz, J., B. Schneuwly (1998), *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels a l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998.; Doron, R., F. Parot (coord.), *Dicţionar de psihologie*, (trad. N. Cernăuţeanu *et alii*), Bucureşti, Humanitas, 1991.; De Ketele, J.-M. *et alii, Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck, 1989; Husén, T., N-T., Postlethwaite N.T., *The International Encyclopedia of Education*, ed. 2, Oxford, Pergamon, 1994; Minder, M., *Une encyclopédie des domaines de l'éducation*, Paris, Bruxelles, De Boeck, 1997; Raynal, F şi A. Rieunier, *Pédagogie; dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, Editions ESF, 1997.; Simard, C., *Elements de didactique du français langue première*, Paris, Hachette, 1990.

Activitate de asimilare / structurare a cunoştinţelor – activităţi ce vizează asimilarea unor cunoştinţe metalingvistice (de ortografie, lexic, morfologie, sintaxă, organizare a textului, parametri situaţionali etc.) sau de teorie literară. Scopul lor este de a contura noţiuni ce vor putea fi reinvestite ulterior în practicile de comunicare, în lectură şi interpretare. **A.a.** se mai numesc „activităţi specifice" (Canada) sau „activităţi de structurare" (Franţa).

Activităţi de comunicare – activităţi ce vizează practica funcţională a limbii sau, altfel spus, comprehensiunea şi producerea de discurs. Aceste demersuri didactice creează situaţii complete şi funcţionale de lectură, scriere sau comunicare orală şi permit exersarea competenţei de comunicare într-o manieră integrată. **A. c.** conţin şi secvenţe de observare şi de obiectivare a experienţei în vederea dobândirii unor cunoştinţe despre fenomenul lingvistic experimentat; specificul lor constă însă în practicarea limbii în manieră integrată. Activităţile de comunicare se definesc prin opoziţie cu activităţile de structurare a cunoştinţelor şi poartă denumiri diferite: „activităţi de eliberare" (Franţa), „activităţi-cadru" (Elveţia), „practici de discurs semnificante" (Canada).

A-şti-să-fii (*savoir-être*) – termen al seriei *savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir* prin care se depăşeşte domeniul cognitiv şi care acoperă ansamblul „variabilelor interne" ale unui individ; atitudini, valori, sentimente, emoţii, motivaţii, trăsături de personalitate, stiluri de conduită etc. Comunicarea orală şi scrisă şi lectura sunt activităţi ce permit modelarea lui *a-şti-să-fii* sau, cel puţin, reflecţia asupra unora dintre aspectele pe care termenul le reuneşte. Mai mult, lectura literară, prin modelele / antimodelele pe care le aduce aproape, face posibilă conturarea lui *a-şti-să-devii*. Conceptul *savoir-devenir* este definit drept capacitate de a te pune în proiect, de a-l planifica, realiza, evalua şi ajusta pe parcursul desfăşurării şi de a-l evalua în final. Cele două categorii – *a şti-să-fii* şi *a-şti-să-devii* – nuanţează competenţa de comunicare şi sunt puncte de fugă esenţiale în studiul maternei.

Capacitate (*skill, savoir-faire*) – abilitate naturală sau dobândită de a face ceva; capacităţile sunt transferabile, adică reutilizabile în contexte diferite. Termenul poate fi folosit ca sinonim al cunoştinţelor procedurale (*a şti cum* să foloseşti informaţia) şi contextuale (*a şti când, unde* şi *de ce* să foloseşti informaţia). Programele noastre fixează, ca obiective-cadru, formarea a patru capacităţi fundamentale: a şti să receptezi şi să produci mesaj oral, a şti să receptezi şi să produci mesaj scris. La rândul lor, aceste capacităţi pot fi descompuse în subcategorii (ex.: capacitatea de a produce mesaj oral poate fi specificată în a şti să începi, să continui sau să închei dialogul, să preiei ideea, să formulezi opinia etc.). Capacităţile şi cunoştinţele formează resursele competenţei de comunicare.

Competenţă de comunicare (didactică) – ansamblul cunoştinţelor (*savoirs*) şi capacităţilor (*savoir-faire, savoir-être*) pe care subiectul le mobilizează pentru a rezolva situaţiile de comprehensiune şi de producere a textului. Competenţa de comunicare poate fi definită prin următoarele componente: 1. componenta verbală (stăpânirea coordonatelor limbii); 2. componenta cognitivă (stăpânirea operaţiilor intelectuale responsabile de producerea şi comprehensiunea limbajului: memorarea, diferenţierea, compararea, clasarea, inferenţa, anticiparea etc.); 3. componenta enciclopedică (cunoaşterea aspectelor lingvistice, textuale şi discursive, proprii unor domenii diferite: istorie, ştiinţă, tehnică etc.); 4. componenta ideologică (capacitatea de a se situa faţă de şi de a reacţiona la idei, valori, opinii vehiculate prin discurs); 5. componenta literară (capacitatea de a exploata creativitatea verbală); 7. componenta socio-afectivă (reţeaua de concepţii, de sentimente şi de valori ce influenţează

comportamentul verbal al individului. Din totalitatea componentelor competenţei de comunicare, componenta verbală este vizată explicit şi constant prin orele de limbă română şi cuprinde, la rândul ei: a) o dimensiune lingvistică (cunoaşterea şi utilizarea aspectelor de ordin fonetic, lexical şi a celor de sintaxă a frazei); b) o dimensiune textuală (cunoaşterea şi utilizarea regulilor şi procedeelor care asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerenţa între părţi, structura textuală, narativă, descriptivă, argumentativă, explicativă); c) dimensiunea discursivă (cunoaşterea şi utilizarea regulilor şi procedeelor care determină folosirea limbii în context: utilizarea registrelor limbii, a normelor de interacţiune verbală, cunoaşterea parametrilor situaţiei de comunicare etc.).

Comunicarea – proces conturat prin două grupuri de definiţii. Primul accentuează sensul de proces de transmitere a unui mesaj (A trimite un mesaj lui B, mesaj care are un efect asupra acestuia) şi cadrează comunicarea prin întrebările: cine şi ce spune? cui spune, pe ce canal şi cu ce efect? Cel de-al doilea grup statuează comunicarea ca negociere şi schimb de semnificaţie, proces în care mesajele, persoanele determinate cultural şi „realitatea" interacţionează pentru a permite ca înţelesul să fie produs, iar înţelegerea să apară. Întrebările sunt acum centrate pe raporturi: care este raportul dintre elementele ce alcătuiesc mesajul? care este raportul dintre text şi realitatea la care se referă? dar raportul dintre text şi experienţa socială şi culturală a receptorului? etc. Cele două grupuri de definiţii sunt complementare, fapt reflectat în didactică în seria întrebărilor ce cadrează situaţiile de comunicare: cine vorbeşte? cui i se adresează? ce comunică? despre ce comunică? în prezenţa cui? unde? când? cum? cu ce scop? care sunt relaţiile dintre cei ce comunică? dar relaţiile dintre cei ce comunică şi ceea ce este comunicat? etc.

Context comunicativ (de comunicare) – ansamblu al factorilor care, dincolo de sensurile determinate de structura lingvistică a enunţurilor, afectează semnificaţia acestora. Contextul comunicativ se defineşte prin următoarele componente: a) datele situaţiei de comunicare (identitatea, rolul şi statutul social al interlocutorilor, locul şi momentul comunicării); b) supoziţii despre ceea ce interlocutorii ştiu sau consideră de la sine înţeles, despre opiniile şi intenţiile lor în situaţia dată; c) locul enunţului în ansamblul discursiv din care face parte.

Demers – modalitate de a conduce o acţiune didactică, de a te îndrepta spre un scop; demersul poate fi: 1. inductiv (pleacă de la particular, pentru a se îndrepta spre general şi a reveni apoi la particular); 2. deductiv (pleacă de la general spre particular); 3. analogic sau transductiv (transpune într-un context nou o abordare sau o soluţie deja cunoscută) şi 4. dialectic (abordare contradictorie ce permite tratarea datelor prin confruntarea lor simultană).

Dezbatere – specie a discursului oral de tip interlocutiv ce presupune confruntarea unor opinii, credinţe, idei susţinute de participanţi diferiţi. Tipurile dezbaterii sunt: 1. dezbaterea de opinii pe fond de controversă (ce presupune reunirea şi confruntarea unor poziţii diferite cu scopul de a influenţa poziţia celuilalt sau de a preciza şi / sau modifica propria poziţie: ex.: „Este personajul X vinovat sau nevinovat de ..."; o variantă a acestui tip de dezbatere este modelul Karl Popper; 2. deliberarea (în cadrul căreia argumentaţia vizează luarea unei decizii, ex.: „Ce carte să alegem pentru lectura în grup?"); 3. dezbaterea cu scopul de a rezolva probleme (în cadrul ei, opoziţia iniţială ţine de cunoaşterea, dar mai ales de necunoaşterea sau de cunoaşterea parţială a problemei, ex.: „Cum să ne organizăm pentru a scrie un ghid al localităţii?"; „Care ar putea fi grila de lectură a unei descrieri?").

Documente autentice (non-didactice) – imagini şi texte create cu alte scopuri decât activitatea didactică (articole de ziar, înregistrări ale unor conversaţii cotidiene, reclame etc.) şi folosite cu intenţia de a aduce „realitatea" extraşcolară în spaţiul orei de comunicare.

Expunere - specie a discursului oral relativ formală şi specifică, prin care cel ce expune se adresează auditoriului într-o manieră structurată pentru a-i transmite informaţii, a descrie, a demonstra sau a explica.

Factorii comunicării – termenul denumeşte elementele constitutive ale procesului de comunicare verbală şi acoperă, în programele noastre, cei şase parametri ai schemei lui R. Jakobson: emiţătorul, destinatarul, mesajul, contextul, codul şi contactul.

Funcţiile limbajului – tipuri de relaţii între forma lingvistică şi situaţia / contextul / în care aceasta este utilizată. Funcţiile limbajului, aşa cum apar ele în programele de limbă şi literatură română, au fost conturate de R. Jakobson prin raportare la factorii comunicării: a) funcţia referenţială, centrată pe context / referent; b) funcţia emotivă, centrată pe emiţător; c) funcţia conativă, pe destinatar; d) funcţia metalingvistică, pe cod; e) funcţia fatică, pe contactul dintre interlocutori; f) funcţia poetică, centrată pe mesajul însuşi.

Joc de rol – tehnică de joc de imitaţie, aşezată la frontiera pedagogiei şi psihodramei; se defineşte, înainte de toate, ca o formă a improvizaţiei şi, deci, a imprevizibilului; această dimensiune îl separă de activităţile de simulare, ce presupun prezenţa unui scenariu, a unui traseu previzibil: ex.: a-ţi imagina monologul interior al unui personaj, într-un anume moment al acţiunii; a descrie ceea ce vede / simte eroul în momentul ...; a scrie o scrisoare actorului preferat etc.

Metacogniţie – termen ce desemnează deopotrivă un domeniu de cunoaştere special (cunoştinţele noastre despre cogniţie) şi procesele şi strategiile de reglare a cogniţiei. În didactica maternei, termenul este folosit cu cea de-a doua accepţiune şi se referă la cunoştinţele pe care elevul le are despre comprehensiune şi producere de text şi la controlul acestor activităţi. Instrumente eficiente în acest sens sunt fişele de control şi autoevaluare.

Metacomunicare – termenul desemnează cunoştinţele pe care elevul le are despre factorii implicaţi în comunicare şi capacitatea de a-şi controla (planifica, monitoriza şi evalua) modul de a acţiona (verbal, non-verbal şi paraverbal) şi de a reacţiona. Eficiente în acest sens sunt fişele de control şi autoevaluare, precum şi secvenţele de reflecţie asupra activităţilor de comunicare globală.

Metode pedagogice – teorii şi practici coerente care permit asimilarea de informaţii şi de noţiuni şi achiziţia de capacităţi. Metoda presupune o anume idee despre om, despre societate şi despre raporturile dezirabile între om şi societate. Metodele se definesc, de asemenea, prin rolurile pe care le joacă actorii implicaţi în procesul educaţional şi prin locul acordat cunoştinţelor.

Modelare (*modelisation*) – tehnică de predare ce constă în prezentarea unui model şi în reproducerea lui de către elevi; tehnica este eficientă în cadrul predării cunoştinţelor procedurale şi poate pune în evidenţă nu numai paşii procesului de gândire, ci şi ezitările sau derivele lui (ex.: în cazul primelor lecţii de rezumare sau de identificare a ideilor principale, profesorul construieşte, mai întâi, o secvenţă în care rezolvă sarcina cu voce tare; apoi reia

paşii şi evidenţiază specificul demersului; în final, cere elevilor să realizeze singuri sarcina, gândind cu voce tare sau prezentând doar rezultatele).

Obiectiv cadru – obiectiv cu grad ridicat de generalitate şi complexitate, orientat înspre formarea unor capacităţi şi atitudini specifice disciplinei şi urmărit de-a lungul mai multor ani de studiu.

Obiectiv de referinţă – obiectiv ce specifică rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăreşte progresia capacităţilor şi cunoştinţelor de la un an de studiu la altul.

Proiect – activitate realizată individual sau în grup, orientată de un scop productiv şi concretizată într-o prezentare cu caracter public. În cadrul proiectului, învăţarea nu este un scop în sine, ci serveşte un mod de a întreprinde o acţiune (ex.: scrierea unui ghid al localităţii şi editarea lui, cercetarea semnificaţiei „mărţişorului", a pomului de Crăciun şi prezentarea rezultatelor, elaborarea unei grile de lectură a textului epic şi prezentarea ei, alcătuirea unei culegeri de texte şi publicarea ei etc.). Proiectele pot fi clasificate în funcţie de durată (proiecte de an, de semestru, de capitol etc.) şi în funcţie de anvergura temei: proiecte deschise (atunci când vizează realitatea extraşcolară) sau închise (atunci când vizează disciplina / disciplinele şcolare); proiecte-directoare (atunci când vizează întreaga arie curriculară) şi sub-proiecte (integrate într-un proiect directór şi vizând ariile disciplinei).

Secvenţe de negociere – secvenţe ce permit elevilor schimbul de idei, de puncte de vedere, schimb realizat cu scopul de a ajunge la un acord; ex.: discuţii referitoare la modul de organizare a grupului în vederea elaborării unui proiect; discuţii legate de semnificaţiile plurale ale unui text; discuţii despre strategiile optime de redactare a unui anume tip de text etc.

Simulare – tip de demers didactic ce permite reinventarea, reproducerea cât se poate de fidelă a unui plan al realităţii; prin simulare, se dezvoltă o situaţie ale cărei componente esenţiale trebuie programate dinainte şi care sunt, în consecinţă, previzibile, ex.: simularea unei conversaţii telefonice cu părintele prietenului, simularea unei mese rotunde etc. Simulările se integrează în categoria activităţilor globale de comunicare.

Unităţi de conţinut / de învăţare – structuri de conţinuturi organizate fie tematic, fie în conformitate cu domeniile constitutive ale disciplinei (lectură, elemente de construcţia comunicării, comunicare orală, scriere). Ordinea de parcurgere a acestor conţinuturi poate fi decisă de profesor sau de catedră; condiţia o constituie respectarea logicii didactice a domeniului şi asigurarea unui număr de ore pentru sinteze şi recapitulare.

BIBLIOGRAFIE

*** *Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu; Cadru de referinţă*, M.E.N., C.N.C., Bucureşti, Editura Corint, 1998.

*** *Curriculum naţional, Programe şcolare pentru clasa a IX-a, Aria curriculară Limbă şi comunicare, Limba şi literatura română*, Vol. I, M.E.N., C.N.C., Bucureşti, Ed. Cicero, 1999.

*** *Curriculum naţional, Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a, Aria curriculară Limbă şi comunicare*, Vol. I, M.E.N., C.N.C., Ed. Cicero, Bucureşti, 1999.

*** *Curriculum naţional, Programe şcolare pentru clasa a VI-a*, M.E.N., C.N.C., Bucureşti, 1998.

*** *Programa Analitică a Învăţământului Secundar*, Ministerul Instrucţiunii şi al Cultelor, Bucureşti, 1907.

Adam, J.-M., *Les textes, types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 4 ed., Paris, Nathan, 2001.

Allal, L., Bial A., , Perrenoud Ph., *Evaluation formative et didactique du français*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1993.

Angelet C., Herman J., *Narratologie*, în M. Delcroix et F. Hallyn (coord.), *Méthodes du texte, Introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.

Atwell, N., *In the Middle, New Understandings About Writing, Reading and Learning*, 2 ed., Portsmouth, Boynton / Cook Publishers, 1998.

Bachman, L., *Fundamental Considerations in Language Testing*, New York, Oxford University Press, 1990.

Bain, D., *D'une typologie à une didactique du texte*, „Enjeux", nr. 11 / 1987.

Baloche, L. A., *The Cooperative Classroom. Empowering Learning*, New Jersey, Prentice-Hall, 1998.

Barnes, D, *Supporting Exploratory Talk for Learning*, în K. M. Pierce, K. J. Gilles (eds.), *Cycles of Meaning: Exploring the Potential of Talk in Learning Communities*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1993.

Bautier, E. *et alii* (coord.), *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues etrangères, Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, CLE International, 1983.

Beck., I.L. *et alii*, *Questioning the Autor, An Approach for Enhancing Student Engagement with Text*, Newark, Delaware, International Reading Association,1997.

Beach, R., Marshall J., *Teaching Literature in the Secondary School*, Orlando, Florida, Harcourt Brace Jovanovich, 1991.

Biard, J., Denis F., *Didactique du texte littéraire*, Paris, Editions Nathan, 1993.

Bidu-Vrânceanu A. *et alii*, *Dicţionarul de ştiinţe ale limbii*, Bucureşti, Ed. Nemira, 2001.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Brown, H.D., *Principles of Language Learning and Teaching*, Pretice Hall Regents, Enflewood Cliffs, NJ, 1993.

Bruner, J., *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.

Chiş, V., *Activitatea profesorului între curriculum şi evaluare*, Cluj, Ed. Presa Universitară Clujeană, 2001.

Colles, L. *et alii, Didactiques des langues romanes, Développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001.

Cornaire, C., Laude G., *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, 1999.

De Ketele, J.-M. *et alii, Giude du formateur*, Bruxelles, De Boeck, 1989.

Delcroix, M., Hallyn F. (coord.), *Méthodes du texte, Introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.

De Peretti, A., Legrand, J-.A., Boniface, J., *Tehnici de comunicare* (trad. G. Sandu), Iaşi, Polirom, 2001.

Deschênes, A.-J., *La compréhension et la production de textes*, Sillery, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1988.

Dolz, J., Schneuwly B., *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998.

Desson, G., *Introduction à l'analyse du Poème*, Bordas, Paris, 1991.

Doron, R., Parot F. (coord.), *Dicţionar de psihologie*, (trad. N. Cernăuţeanu *et alii*), Bucureşti, Humanitas, 1991.

Drăgotoiu, I. (coord), *Compunerea şcolară - studii metodologice*, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, 1981.

Eco, U., *Limitele interpretării*, Constanţa, Ed. Pontica, 1996.

Eftimie, N., *Metodica studierii limbii şi literaturii române*, Piteşti, Ed. Paralela 45, 2000.

Férreol, G., Flageul N., *Metode şi tehnici de exprimare scrisă şi orală* (trad. A. Zăstroiu), Iaşi, Polirom, 1998.

*** *Fichier: Jeu dramatique, activités théâtrales, spectacles*, Paris, Editions Les Francas, *s.a.*

Gadamer, H. G., *Actualitatea frumosului*, (trad. Val Panaitescu), Iaşi, Polirom 2000.

Gage, J., *Why Write?*, in W. Covino, D. Joliffe (eds.), *Rhetoric: Concepts, Definitions, Boundaries*, Boston, Allyn and Bacon, 1995.

Gambrell, L. B., Almasi J. F., (eds.), *Fostering Engaged Reading*, Newark, Delaware, International Reading Association, 1996.

Giasson, J., *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1990.

Goia, V., Drăgotoiu I., *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, E.D.P., 1995.

Goia, V., *Ipostazele învăţării, Limba şi literatura română*, Cluj, Ed. Napoca Star, 1999.

Goia, V., *Didactica limbii şi literaturii române*, Cluj, Ed. Dacia, 2001.

Hahn, A., *Assessing and Extending Comprehension: Monitoring Strategies in Classroom*, "Reading Horizons", vol. 24/1984.

Hamon, Ph., *Pour un statut sémiologique du personnage*, în Barthes *et alii*, *Poétique du récit*, Paris, Seuil, 1977.

Halté, J.-F., *La didactique du français*, 2 ed., Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

Halliday, M., *Explorations in the Functions of Language*, London, Edward Arnold, 1973.

Husén, T., Postlethwaite N-T., *The International Encyclopedia of Education*, ed. 2, Oxford, Pergamon, 1994.

Ionescu, M. şi Radu I. (coord.), *Didactica modernă*, ed. 2., Cluj, Ed. Dacia, 2001.

Iser, W., *L'acte de lecture*, (trad.E. Sznycer), Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985.

Jakobson, R., *Essai de linguistique générale*, (trad. N. Rouwet), Paris, Les Editions de Minuit, 1963.

Jaro, A., *L'apprentissage d'une stratégie de compréhension du texte au cycle 3 de l'école primaire*, în „Revue de linguistique et de didactique des langues", 10/94.

Labouret, D., Meunier A., *Les méthodes du français au lycée*, Ed. Bordas, Paris 1994.

Langer, J. A., *Rethinking Literature Instruction*, în J.A. Langer, (ed.), *Literature Instruction, A Focus on Student Response*, Urbana, Il., National Council of Teacher of English, 1992.

Larivaille, P., *L'analyse (morpho)logique du récit*, Poétique, 19/1974.

Lebrun M., Paret J., (coord.), *Hétérogénité des apprenants dans la classe de français*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1993

Liiceanu, G., *Dans cu o carte*, în *Declaraţie de iubire*, Bucureşti, Humanitas, 2001.

Lohisse, J., *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacţiune* (trad. G. Scurtu Ilovan), Iaşi, Polirom 2001.

Martin-Peris, P., *Le développement des compétences en didactique de l'espagnol: l'approche par les situations-problèmes*, în *Didactiques des langues romanes*, Bruxelles, DeBoeck şi Duculot, 2000.

Martinez, M. *et alii, I never thought I could be a star: A Reader Theatre Tichet to Fluency*, în „The Reading Teacher", vol. 52, nr. 4/1998-1999.

Matterlart, A. şi M., *Istoria teoriilor comunicării* (trad. I. Pânzaru), Iaşi, Polirom, 2001.

Mecu, C. M., *O experienţă de receptare*, în *Nichita Stănescu prin lentile de psiholog*, Bucureşti, Ed. Naţional, 2001.

Merrill, M.D., Tennyson R.D., Posey L., *Teaching Concepts: An Instructional Design Guide*, 2 ed., Englewood Cliffs, New Jersey, Education Technology, 1992.

Meyer, G., *De ce şi cum evaluăm*, (trad. D. Samarineanu), Iaşi, Polirom, 2000.

Minder, M., *Une encyclopédie des domaines de l'éducation*, Paris, Bruxelles, De Boeck, 1997.

Moeschler, J., Reboul A., *Dicţionar enciclopedic de pragmatică*, (trad. coord. C. Vlad şi L. Pop), Cluj, Ed. Echinox, 1999.

Moirand, S., *Enseigner à communiquer*, Paris, Hachette, 1990.

Myszor, F., Baker J., *Living Literature*, London, Hodder and Stoughton, 2000.

Ogle, D., *K-L-W: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text*, "The Reading Teacher", 39/1986.

O'Sullivan, T. *et alii, Concepte fundamnetale din ştiinţele comunicării şi studiile culturale*, trad. Minica Mitarcă, Iaşi Polirom, 2001.

Pamfil, A., *Didactica limbii şi literaturii române (pentru învăţământul în limbile minorităţilor naţionale); gimnaziu*, Cluj, Ed. Dacia, 2000.

Pamfil, A., *Textul literar scris de elevi sau despre aşezarea de cealaltă parte a cărţii*, „Perspective, Revista de didactică a limbii şi literaturii române", 2/2001.

Pamfil, A., *Modelul explicit al studiului literaturii sau despre întreguri şi transparenţe*, „Perspective, Revista de didactică a limbii şi literaturii române", 2/2001.

Pamfil, A.; Zlătior T., ; Onojescu M., *Literatura în manuale şi în şcoală*, Cluj, Ed. Eurodidact, 2001.

Parfene, C., *Metodica limbii şi literaturii române în şcoală, Ghid teoretico-aplicativ*, Iaşi, Ed. Polirom,1999.

Păuş, V. A., *Dezvoltarea competenţelor de comunicare în Aria curriculară limbă şi comunicare*, „Perspective, Revistă de didactica limbii şi literaturii române", 1/2001

Peltier, M., *Apprendre à aimer lire*, Paris, Hachette, 1995.

Péntek E., *Pentru o abordare complexă a esteticului în şcoală*, în Ion Drăgotoiu (coord.), *Principii şi metode noi în didactica literaturii şi limbilor moderne*, Cluj, Universitatea din Cluj-Napoca, 1989.

Perrenoud, Ph., *Compétences, langage et communication*, în *Didactiques des langues romanes*, Bruxelles, DeBoeck-Duculot, 2000.

Petean, A. şi M., *Ocolul lumii în 50 de jocuri distractive*, Cluj, Ed. Dacia, 1996.

Pieron, C. şi O., *Cum să scriem*, (trad. B. Geangalău), Iaşi, Polirom, 1999.

Raynal, F şi Rieunier A., *Pédagogie; dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, Editions ESF, 1997.

Reuter, Y., *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Bordas,1991.

Reuter, Y., *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF. éditeur, 1996.

Rief, L., *Seeking Diversity, Language Arts with Adolescents*, Portsmouth. NH, Heinemann, 1992.

Ricoeur, P., *Temps et récit*, 3 vol. Paris, Ed. du Seuil, 1983-1985.

Rouxel, A., *Enseigner la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1996.

Rupley, W. H. *et alii*, *Vocabulary Instruction in Balanced Reading Program*, în „The Reading Teacher", vol. 52, nr. 4/1998-1999.

Ryngaert, J.- P., *Introduction à l'analyse du Théâtre*, Paris, Bordas,1992.

Sabbah, H., *Le résumé* (1) *Initiation*, Paris, Hatier, 1991.

Scholes, R., *Textual Power, Literary Theory and Teaching of English*, New Haven and London, Yale University Pres, 1985.

Simard, C., *Eléments de didactique du français langue première*, Montréal, De Boeck, Lancier, 1997.

Sorin, N., *Compétence culturelle et lecture littéraire*, în *Didactique des langue romanes*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2000.

Starobinski, J., *Vălul Popeei*, în *Textul şi interpretul* (trad. Ion Pop), Bucureşti, Ed. Univers, 1985.

Steele, J. L., Meredith K. S., *Democratic Pedagogic National Staff Development Manual*, Orava Foundation for Democratic Education, Bratislava, 1995.

Stierle, K., *Die Wiederkehr des Endes, Zur Antropologie der Anschauungsformen*, in *Ästhetische Rationalität, Kunstwerk und Werkbegriff*, München, Wilhelm Fink Verlag, 1997.

Şerbănescu, A., *Cum se scrie un text*, Iaşi, Polirom, 2000.

Tămăian, I., *Exersarea rezumatului* „Perspective, Revista de didactică a limbii şi literaturii române", 2/ 2001.

Temple, C., Gillet J. W., *Language and Literacy: A Lively Approach,* New York, Harper Collins Pub., 1996.

Tréville, M.-C., Duquette L., *Enseigner le vocabulaire en classe de langue,* Paris, Hachette, 1996.

Turcote, A., *Compétences et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique*, în „Revue de linguistique et didactique des langues", Université Stendhal de Grenoble, nr. 10/1994.

Vial, J., *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, Paris, Les Editions ESF, 1987.

Vito, P., Kallik B., *Generative Topics for Process Curriculum*, în A.L. Costa, R.M. Leibman, (coord.), *Supporting the Spirit of Learning: When Process is Content*, Thousands Oaks, CA, Corvin / Sage, 1997.

Waldmann G., *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht, Grundriss einer produktiven Hermeneutik, Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle*, Hohengehren, Schneider Verlag, 1998.

Wardhaugh, R., *The Context of Language*, Rowley, MA, Newbury House Publishers, 1976.

Whorf, B., *Science and linguistics.*, în, Carroll J. B., *Language, Thought and Reality,* Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1956.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cuprins

INTRODUCERE: DIDACTICA LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE: STATUT ŞI COORDONATE

1. Consideraţii preliminare 5
2. Specificul disciplinei 8
   2.1. Domenii de referinţă şi perspective integratoare 8
   2.2. Învăţare analitică şi sintetică 9
3. Subdomeniile disciplinei 11
   3.1. Perechea limbă - literatură 11
   3.2. Grupul capacităţilor de comunicare 12

PARTEA I: Perspective structurante şi repere metodologice

FUNCŢIILE STUDIULUI LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE 15
1. Finalitatea esenţială: „articularea" semnificantă a lumii 15
2. Finalităţi subsecvente: formarea competenţei lingvistice şi culturale 20
   2.1. Competenţa de comunicare 21
   2.2. Competenţa culturală 23

SPECIFICUL MODELULUI COMUNICATIV 27
1. Influenţele domeniilor de referinţă 28
2. Funcţiile modelului comunicativ 30
   2.1. Modelul comunicativ: factor de coerenţă 30
   2.2. Modelul comunicativ: tipar structurant 32
3. Principiile didacticii comunicării 34

ELEMENTE DE PROIECTARE 37
1. Proiectarea activităţilor didactice: structuri deschise 37
   1.1. Tipologia activităţilor didactice 37
   1.2. Variante de structurare a activităţilor 40
2. Proiectarea lecţiilor şi a secvenţelor didactice: parcursuri explicite 45
   2.1. Modelul „învăţării directe sau explicite" 47
   2.2. Modelul „Ştiu – Doresc să ştiu – Am învăţat" 49
   2.3. Modelul „Evocare – Constituirea sensului – Reflecţie" 51
3. Clasa - spaţiu al dialogului şi al cooperării 53

PARTEA a II-a: Formarea competenţei de comunicare

COMPETENŢA DE COMUNICARE. ABORDARE TEORETICĂ 57
1. Parametrii comunicării şi funcţiile limbajului 57
2. Competenţa de comunicare: specific şi resurse 62
3. Componentele competenţei de comunicare 65

ELEMENTE DE CONSTRUCŢIA COMUNICĂRII 68
1. Structura programelor 68
2. Variante metodologice 74
   2.1. Etapele învăţării 74
   2.2. Scenarii didactice 76
3. Concluzii 81

COMUNICAREA ORALĂ 82
1. Direcţii dominante 82
2. Elemente de didactica oralului 83
   2.1. Structura programelor 83
   2.2. Principii ale didacticii oralului 87

3. Structurarea secvențelor didactice 88
3.1. Orientări metodologice 88
3.2. Tipuri de activități 89
3.3. Fișe de control și evaluare 91
4. Concluzii 93
SCRIEREA 95
1. Direcții dominante 95
2. Structura programelor 97
3. Principiile didacticii redactării 99
3.1. Diversificarea contextelor de redactare 99
3.2. Extinderea tipologiei textului scris 100
3.3. Centrarea activității de scriere asupra substanței și coerenței mesajului 105
3.4. Evaluare și reflecție 108
4. Scenarii didactice 110
4.1. Scrierea funcțională 112
4.2. Scrierea reflexivă 113
4.3. Scrierea imaginativă 120
4.4. Scrierea despre textul literar 124
5. Concluzii 128

PARTEA A III-A. Formarea competenței de comprehensiune și interpretare
COMPREHENSIUNEA TEXTULUI LITERAR ȘI NON-LITERAR 129
1. Didactica lecturii: direcții dominante 129
2. Actul lecturii: definiție și variabile 131
2.1. Contextul 133
2.2. Textul 134
2.3. Cititorul 135
COMPREHENSIUNEA ȘI INTERPRETAREA TEXTULUI LITERAR 139
1. Considerații preliminare 139
2. Comprehensiunea și interpretarea de text 141
2.1. Comprehensiunea textului 143
2.2. Interpretarea textului 148
3. Studiul textului epic 150
3.1. Comprehensiunea textului 150
3.2. Interpretarea 166
3.3. Comentariul scris 167
4. Studiul textului dramatic 168
4.1. Componentele textului dramatic: textul dialogat și indicațiile autorului 169
4.2. Comprehensiunea textului dramatic 169
4.3. Interpretarea textului dramatic 171
4.4. Textul dramatic și spectacolul teatral 171
5. Studiul textului liric 172
5.1. Perspective teoretice și didactice 172
5.2. Noțiuni teoretice și aplicații practice 174
5.3. Studiul textului liric 175
ANEXE 183
VOCABULARUL MODELULUI COMUNICATIV 218
BIBLIOGRAFIE 223

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3215/04

Editura Paralela 45

Pitești: 0300, str. Frații Goleşti 128-130;
tel./fax: (0248)63.14.39; (0248)63.14.92; (0248)21.45.33;
e-mail: redactie@edituraparalela45.ro; comenzi@edituraparalela45.ro

Braşov: 2200, str. Hărmanului, nr. 21, bl. 31, sc. D, et. III, ap. 14;
tel./fax: (0268)33.36.01; e-mail: ep45@deltanet.ro

Cluj-Napoca: 3400, str. Ion Popescu-Voiteşti 1-3, bl. D, sc. 3, ap. 43;
tel./fax: (0264)43.40.31 e-mail: ep45cj@rdslink.ro

Oradea: 3700, str. Rimanoczy Kalman 16;
tel./fax: (0259)12.79.13; (0259)13.09.06

Tiparul executat la tipografia
Editurii Paralela 45

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

164.000

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Editura **Paralela 45**

ISBN 973-697-039-6

150 000
TVA 13 500
Lei 163 500

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY